

**NÓRIS EUNICE WIENER PUREZA DUARTE**

**A ABORDAGEM DO TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA  
MATERNA EM DUAS REALIDADES EDUCACIONAIS  
DISTINTAS – BRASILEIRA E URUGUAIA**

**Florianópolis, 2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**A ABORDAGEM DO TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA  
MATERNA EM DUAS REALIDADES EDUCACIONAIS  
DISTINTAS – BRASILEIRA E URUGUAIA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação em Lingüística, da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutora em Lingüística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Kuhn Junkes

**NÓRIS EUNICE W. P. DUARTE**

[noris@vetorial.net](mailto:noris@vetorial.net)

**Pelotas, 2006**

**Ao meu pai, Gastão Coelho Pureza Duarte e à minha mãe, Ilka Schramm Wiener, - *in memoriam* - pelo muito que se doaram na minha constituição.**

**Ao Elcy, pela certeza de que o sonho não é, necessariamente, uma utopia.**

## **AGRADECIMENTOS**

Registro aqui meus agradecimentos àquelas pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste trabalho:

À Universidade Federal de Pelotas, por ter deferido minha solicitação de afastamento.

Ao Departamento de Letras do então, na época, Instituto de Letras e Artes – hoje Faculdade de Letras –, por ter arcado com minha carga horária durante os quatro anos do Curso.

À Universidade Federal de Santa Catarina, por ter me recebido e considerado de forma ímpar.

Às escolas objeto deste trabalho, por me permitirem tomá-las como campo de pesquisa.

Aos Professores do Curso de Pós-Graduação em Lingüística da UFSC, pela capacidade profissional, aliada a um profundo sentimento de humanidade.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Kuhn Junkes, orientadora, pelo acompanhamento no desenvolver da pesquisa e pela amizade demonstrada.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues, pelo carinho e atenção com que sempre me distinguiu.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Loni Grimm Cabral e ao Prof. Dr. Paulino Vandresen, pela disponibilidade em orientarem os meus artigos para a qualificação.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Nilcéa Pelandré, Rosângela Hammes Rodrigues e Terezinha Kuhn Junkes e aos Profs. Drs. Renilson Menegassi e Vilson Leffa, componentes da Banca de Qualificação do Projeto, pelas considerações extremamente pertinentes que possibilitaram o redirecionamento deste trabalho.

Às Professoras das escolas onde realizei a pesquisa, por compartilharem comigo seu trabalho docente.

Aos Colegas do Curso, pela amizade, consideração e, principalmente, pela solidariedade nos momentos difíceis.

Às amigas catarinenses Maria Izabel, Vania, Marília e Nelita, que tornaram minha estada em Florianópolis um prolongamento da minha casa em Pelotas.

À Expedita, secretária, na época, do Curso, pelo cuidado que sempre demonstrou para comigo.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Gomes Chiarelli, ex-Ministro da Educação, por reconhecer a validade deste trabalho para a integração regional.

Ao Prof. Dr. Aldyr Garcia Schlee, escritor e historiador gaúcho, pela importância atribuída a esta pesquisa na constituição das identidades educacionais dos dois países objeto deste estudo.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, da Universidade Católica de Pelotas, pelo profissionalismo demonstrado na discussão do trabalho, conjugado a uma inestimável demonstração de afeto.

Ao Professor Victorino Piccinini, pelas sábias e oportunas palavras nos momentos de dúvidas e apreensões.

Às minhas filhas queridas – Cristina, Cláudia e Alice –, pelo apoio incondicional que sempre me dedicaram.

Ao Maian, meu neto amado, pela alegria que me oportuniza com sua presença.

Ao Paulo – *in memoriam* – pelo companheirismo e incentivo permanentes.

Aos demais membros da minha família – meus afetos mais caros –, pelo apoio e pela confiança.

À Lena, pela tranquilidade de que, mesmo na minha ausência, a rotina, em casa, continuaria bem resolvida.

Aos muitos amigos e amigas da minha cidade que estiveram sempre “torcendo” por mais esta conquista.

Ao Prof. Guido Gilberto Fernandes, amigo e colega na Universidade Federal de Pelotas, pela confecção do Abstract.

Ao Sr. Frederico Oppelt, pela atenção dispensada na digitação deste texto.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para o êxito deste desafio.

## RESUMO

Nesta pesquisa, investigo que concepções teóricas e metodológicas norteiam o trabalho do professor quanto à abordagem do texto nas aulas de língua materna, em duas realidades educacionais distintas – a brasileira e a uruguaia. A fundamentação teórica baseia-se na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin, especificamente na sua concepção de linguagem, de enunciado, de gênero e de texto. Também busco subsídios na Lingüística Textual de van Dijk quanto às noções de superestrutura e de macrorregras. Os dados para análise foram constituídos pelos documentos oficiais sobre educação, editados pelo governo dos dois países, pelos planos de ensino das duas professoras e pelos textos apresentados em sala de aula. Na metodologia, escolhi, como categorias, o gênero do discurso a que pertenciam os textos e a proposta pedagógica para explorá-los, na tentativa de encontrar a ordem, proposta por Bakhtin, para o estudo da língua – partindo dos aspectos sociais (intercâmbios comunicativos sociais), chegar à língua, uma vez que é somente na comunicação verbal que ela vive e evolui historicamente, e não no sistema lingüístico abstrato de suas formas. Dessa perspectiva, foram cotejados os princípios expressos nos documentos oficiais sobre educação, as propostas explicitadas nos planos de ensino das disciplinas e a forma de trabalhar o texto em sala de aula. Revelou-se um descompasso entre as diretrizes emanadas pelo governo e o plano de ensino, na realidade brasileira, bem como entre o objetivo geral para o ensino de língua materna proposto nesse plano e o trabalho realizado em sala de aula para alcançá-lo. Por outro lado, evidenciou-se uma significativa coerência entre a proposta do governo uruguaio, o plano de ensino da professora e a aplicação desse planejamento na realidade de sala de aula. Em ambas as realidades, no entanto, não há indícios do trabalho com os gêneros discursivos de Bakhtin, mesmo sendo eles referidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – brasileiros e por se constituírem na forma mais significativa do trabalho com o texto.

## **ABSTRACT**

In the present research we inquire which theoretical and methodological concepts guide the teacher's efforts as to the text approach in mother tongue classes at two distinct Brazilian and Uruguayan educational realities. The theoretical basis has its support on Bakhtin's language dialogical theory, specifically on his concept of language, utterance, genre and text. We also search for subsidies on van Dijk's Textual Linguistics as to the superstructure and macrorule notions. The data for analysis were gathered from official documents, published by the government of both countries, lesson plans of both teachers and the texts presented in the classroom. As for methodology, we chose, as categories, the discourse genre to which the texts belonged, and the pedagogical proposal to explore them, as a trial to find the order, proposed by Bakhtin, for the language study – going from social aspects (social communicative exchanges), to teach the language, since it is only in the verbal communication that it lives and historically develops, and not in the abstract linguistic system of its form. From this perspective, the principles expressed in the official documents, about education, the proposals being explicitated in the lesson plans and the way to work the text in the classroom were compared. An unbalance was revealed between the guidelines coming from the government and the lesson plan, in the Brazilian reality, as well as between the general purpose for the teaching of the mother tongue proposed in this plan and the task performed in the classroom in order to achieve it. On the other hand, a significant coherence was evidenced among the Uruguayan governmental proposal, the teacher's lesson plan and the application of this planning in the classroom reality. In both realities, however, there are no indications of the task with Bakhtin's discursive genres, even though their being mentioned in the Brazilian National Parameters (PCNs), as well as for their being the most significant way to work the text.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 EMBASAMENTO TEÓRICO .....	15
<b>1.1 A teoria de Bakhtin sobre a linguagem.....</b>	<b>15</b>
1.1.1 A natureza da linguagem.....	15
1.1.2 O enunciado: constituição e características.....	21
1.1.3 Os gêneros do discurso.....	26
1.1.4 O texto na perspectiva sócio-discursiva: função e características.....	28
<b>1.2 A teoria de van Dijk sobre o texto.....</b>	<b>30</b>
1.2.1 O conteúdo global do texto: a macroestrutura.....	32
1.2.2 As macrorregras.....	32
1.2.3 A superestrutura.....	33
1.2.4 A microestrutura.....	34
2 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO BRASIL E NO URUGUAI.....	38
<b>2.1 Visão histórica.....</b>	<b>38</b>
2.1.1 A trajetória brasileira.....	38
2.1.2 A trajetória uruguaia.....	57
<b>2.2 Visão didático-pedagógica.....</b>	<b>71</b>
2.2.1 Concepções de linguagem.....	74
2.2.2 Abordagens da língua ou tipos de ensino.....	78
2.2.3 O texto e o ensino.....	81
2.2.4 A abordagem textual.....	86

3	A PESQUISA.....	100
	<b>3.1 Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>102</b>
	<b>3.2 O corpus: descrição e análise.....</b>	<b>103</b>
	3.2.1 Os documentos oficiais .....	103
	3.2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): no Brasil .....	103
	3.2.1.2 Guia de Apoio ao Docente (GAD): no Uruguai.....	132
	3.2.2 Os planos de ensino .....	156
	3.2.2.1 No Brasil.....	156
	3.2.2.2 No Uruguai .....	158
	3.2.3 Os textos e sua abordagem .....	161
	3.2.3.1 No Brasil.....	161
	3.2.3.2 No Uruguai .....	174
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
	REFERÊNCIAS .....	184
	ANEXOS.....	190

## INTRODUÇÃO

A inserção do país no contexto da globalização confere à escola importante papel na formação do sujeito – ajudá-lo a compreender o mundo e a compreender o outro, a fim de compreender a si mesmo, com maior responsabilidade, solidariedade e aceitação de diferenças culturais. É cada vez mais forte o reconhecimento de que as diversidades étnicas, regionais e culturais continuam a exercer um importante papel na constituição da cidadania, constituição essa que inicia no núcleo familiar e se pretende chegar à integração da humanidade como um todo.

Essa integração estimula o aumento da interdependência entre países e regiões e contribui para a superação de fronteiras, com o conseqüente enriquecimento de cada um e de todos, não só pela pluralidade de formas de vida, mas pelo compromisso tácito de promover as transformações necessárias à construção de uma sociedade melhor.

Na área de educação, esse processo integrador pode se realizar através de pesquisas e projetos sobre “Educação Comparada”. Segundo o Compare – Jornal Oficial da Associação Britânica de Educação Comparada (BAICE) –, a educação comparada procura atender às necessidades de pesquisadores em educação internacional e áreas correlatas, pela comparação do fenômeno educacional em dois ou mais países, de acordo com uma determinada abordagem teórica. Nesse sentido, o Compare contribui com informações e discussões a respeito de políticas educacionais, processos e estruturas e suas relações dentro de um contexto político, social e econômico.

Nesse intercâmbio entre as nações, especial atenção reivindica-se à experiência lingüística, como uma das formas que remetem o indivíduo ao seu auto-conhecimento e ao conhecimento do mundo. E é nessa perspectiva que se encaminha esta proposta: partindo do pressuposto de que o processo de abordagem do texto em língua materna é fundamental para um trabalho significativo com esse texto, procuro as consistências e as inconsistências desse processo à luz da teoria de Bakhtin, em duas realidades educacionais distintas – brasileira e uruguaia –, com apoio dos documentos oficiais e dos planos de ensino dos dois países no que respeita à educação.

O que me faz, especificamente, levantar esta questão de pesquisa – Que concepções teóricas e metodológicas norteiam o trabalho do professor quanto à abordagem do texto nas aulas de língua materna, em duas realidades educacionais distintas – brasileira e uruguaia? – é o fato de não haver, ainda, uma resposta para o que seja ensinar língua materna aqui, especificamente, no Brasil e no Uruguai. Além disso, a necessidade desse conhecimento decorre da facilidade de integração desses países, especialmente pela política do MERCOSUL, com vistas a que essa integração se dê efetivamente, ou seja, que não fique restrita a aspectos econômicos, mas que avance em outras áreas, como na cultura, no social e, particularmente, na educação. Acredito na importância de saber como outro país da América Latina vem desenvolvendo o ensino da língua materna oficial – especificamente no que se refere à abordagem do texto – quais os objetivos que persegue, as dificuldades com que se depara e o direcionamento que o governo vem dando a esse ensino através dos documentos oficiais editados.

Não são poucos os trabalhos resultantes de pesquisas sobre leitura e produção textual. Essas habilidades servem de temas a congressos e seminários que refletem a importância com que se revestem no processo ensino-aprendizagem. Lingüistas, como Geraldi, Possenti, Ilari, Mascuschi, Soares, Franchi, Orlandi, Kato, Leffa, Kleiman e outros, abordam, de diferentes perspectivas, as implicações das práticas de leitura e escrita para o domínio da língua. Parece-me, entretanto, que ainda existe uma lacuna no aspecto que antecede essas práticas e que, para mim, torna-se fundamental para sua exeqüibilidade – a abordagem do texto.

Atribuo a essa abordagem a maior ou menor produtividade no trabalho com o texto que, visto como “unidade de ensino” e “como ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas”, requer um tratamento muito especial, um tratamento que considere “as formas concretas dos textos e as condições concretas da vida dos textos, sua interdependência e sua inter-relação” (BAKHTIN, 2000c, p.341).

Se considero, com a teoria bakhtiniana, que “o texto é a expressão de uma consciência que reflete algo” (BAKHTIN, 2000c, p.340), tenho a dimensão da importância com que essa expressão deve ser considerada no momento da seleção dos textos que vão refletir um mundo subjetivo num mundo objetivo. E essa seleção vai se consubstanciar na forma de apresentá-la.

Com a visão de que o conhecimento do outro possibilita o conhecimento de si próprio (BAKHTIN, 2000b), entendo que um olhar sobre o outro acaba sendo muito revelador de nós mesmos, pelo exercício que esse olhar oportuniza de possibilitar comparações e, assim, respeitando singularidades, estabelecer vínculos para que, em uma relação dialógica, possamos alcançar a consciência do que somos e do que podemos vir a ser. Neste caso, refiro-me à consciência lingüística como forma de delimitar este estudo de uma realidade limítrofe – Brasil e Uruguai – configurada pelas cidades de Pelotas, no Rio Grande do Sul, e de Rio Branco, distrito de Cerro Largo, no Uruguai.

A partir do exposto, este trabalho tem, como objetivo geral, investigar as concepções teóricas e metodológicas que norteiam o trabalho do professor quanto à abordagem do texto nas aulas de língua materna, em duas realidades educacionais distintas – a brasileira e a uruguaia. Além desse, como objetivos específicos, procuro identificar os objetivos que norteiam a abordagem do texto em língua materna em uma escola brasileira e em uma escola uruguaia; verificar se esses objetivos vão ao encontro das diretrizes traçadas pelos documentos oficiais de cada país e investigar se o trabalho do professor, em sala de aula, concorre para a consecução desses objetivos.

Os dados para a pesquisa foram constituídos pelos documentos oficiais sobre educação dos dois países, pelos planos de ensino das professoras selecionadas e

pelos textos trabalhados nas duas realidades educacionais – brasileira e uruguaia. Para proceder a análise, escolhi, como categorias, o gênero a que pertenciam os textos e a proposta pedagógica para explorá-los. Assim, procurei verificar, primeiramente, a dimensão histórico-discursiva de cada texto. Para isso, busquei respostas a perguntas como: o que motivou a escolha do texto?; de que espaço institucional ele foi tirado?; quem é o autor?; houve contextualização do texto para sua apresentação?; havia alguma relação com os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – especificamente no Brasil – que justificasse tal escolha?; qual a reação dos alunos ao receberem o texto?; qual a contribuição do texto na construção do conhecimento?; foi estabelecida alguma forma de relação com outros textos?; qual a postura da professora frente ao texto?

A seguir, analisei as atividades propostas, tentando compatibilizá-las com os objetivos determinados pelas professoras nos respectivos planos de ensino para o ano de 2004 e com as diretrizes oficiais lançadas pelo governo de cada país – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no Brasil, e Guia de Apoio ao Docente (GAD), no Uruguai.

Quanto ao referencial teórico considerado como parâmetro, justifico minha opção pela teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2000a), não só por entendê-la como extremamente relevante em se tratando da língua em uso, mas também pela referência que a ela é feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs ao proporem a fundamentação do ensino de língua materna, tanto oral como escrita, nos gêneros do discurso. Através dessa abordagem teórica, pretendi chegar à natureza da linguagem e à natureza do texto, reconhecendo-o como o ponto de partida para o estudo do homem. Realizo, também, uma incursão pela Lingüística Textual, mais especificamente no que se refere à teoria de van Dijk, pela relevância com que foi abordada no Guia de Apoio ao Docente – GAD – documento com as diretrizes para o ensino de língua materna no Uruguai.

Assim, no primeiro capítulo, faço uma releitura da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, clarificando os conceitos de linguagem, língua, discurso, gênero, enunciado e texto. Também apresento uma síntese da teoria de van Dijk na linha da Lingüística Textual.

No segundo capítulo, traço, em uma visão histórica, um panorama sobre o ensino de língua materna em ambas as realidades educacionais – brasileira e uruguaia – desde a época de sua colonização até nossos dias.

A seguir, em uma visão didático-pedagógica, retomo o ensino de língua materna através das concepções de linguagem que o subsidiam, dos tipos de ensino resultantes dessas concepções, do conceito de texto e da abordagem textual. Exponho diferentes perspectivas para o trabalho com o texto em língua materna, valendo-me, para isso, de lingüistas com Geraldi (1984; 1996; 1997), Koch (2003), Possenti (1987), Halliday (1974), Soares (1999; 2000), Leffa (1999), Kleiman (1999) e outros.

No terceiro capítulo, a descrição da pesquisa indica os procedimentos adotados na execução do trabalho, os sujeitos objeto do estudo e o corpus – configurado pelos documentos oficiais sobre educação de cada um dos países, evidenciando as diretrizes traçadas para o trabalho com o texto em língua materna, pelos planos de ensino das professoras e pelos textos trabalhados nas duas realidades com sua respectiva forma de abordagem. A análise dos dados e seus resultados demonstram a perspectiva com que se realiza a abordagem do texto nessas duas realidades educacionais.

Quanto à metodologia adotada, defino esse trabalho como uma pesquisa qualitativa, uma vez que pretendi obter uma visão holística do objeto da pesquisa – a abordagem do texto – levando em conta os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. O processo de investigação da sala de aula foi feito por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem. Cabe enfatizar que o objeto de estudo ficou restrito à abordagem do texto, e não ao seu produto – leitura e produção textual – uma vez que meu objetivo geral era investigar como é realizada a apresentação do texto em duas situações educacionais distintas, quais as consistências e as inconsistências dessas realidades. Na análise dos dados, além do quadro de referência – o aporte teórico em que me ancorei – estão presentes minhas experiências e minha visão de mundo a respeito do tema que escolhi.

## 1 EMBASAMENTO TEÓRICO

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade (BAKHTIN).

### 1.1 A teoria de Bakhtin sobre a linguagem

#### 1.1.1 A natureza da linguagem

Até fins do século XIX, os estudos sobre a linguagem tinham suas raízes na filosofia grega. O fenômeno lingüístico é percebido, nessa época, como um ato único, regido pelas leis da psicologia individual; é uma criação significativa, semelhante à criação artística. Vossler e Croce – citados por Bakhtin em *Marxismo e filosofia da linguagem*, 1995 (de onde foram retiradas todas as citações deste item), como principais representantes da corrente filosófica denominada “subjetivismo idealista” – manifestam uma concepção puramente estética da língua. Para eles, o que importa é o sentido artístico de um determinado fato lingüístico. Nessa perspectiva, a língua é uma atividade inacabada, um processo de construção que se materializa através do fluxo ininterrupto dos atos de fala.



Relacionando língua com “expressão”, Croce vê a lingüística como a ciência da expressão por excelência, coincidindo, portanto, com a estética, uma vez que, em princípio, toda expressão é de natureza estética.

Nessa mesma direção, Vossler reforça a importância do sentido artístico – dentre outros fatores, como físicos, políticos, econômicos – para a compreensão do fato lingüístico. Diz ele que “a própria idéia de língua é por essência uma idéia poética; a verdade da língua é de natureza artística, é o Belo dotado de Sentido” (p.75).

Dessa perspectiva, a linguagem é vista pelos idealistas como expressão do pensamento, e a enunciação é um ato monológico, independente das circunstâncias em que acontece. Portanto, a dificuldade de expressão do indivíduo é atribuída à sua incapacidade de pensar. Assim, quanto maior for a organização lógica de seu pensamento, melhor será sua expressão.

Para Bakhtin (p.112), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental”. Portanto, a teoria da expressão que fundamenta essa corrente filosófica é rebatida por Bakhtin, para quem não há como distinguir o conteúdo interior e a expressão exterior, uma vez que o centro organizador e formador do pensamento não se situa no interior, mas no exterior, no meio social em que o indivíduo está inserido. “Não existe atividade mental sem expressão semiótica” (p.112).

As concepções fundamentais do subjetivismo idealista quanto à língua, podem ser resumidas nas seguintes asserções:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“*ergon*”), enquanto sistema estável (*léxico, gramática, fonética*), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (p.72-73).

A segunda corrente filosófica surgida no início do século XX e denominada “objetivismo abstrato”, contrariando os pressupostos da anterior, vê a língua como um código, um sistema estável, imutável de formas lingüísticas. Nessa tendência, as leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas que normatizam os signos e suas relações dentro de um sistema fechado de formas. Esse sistema é a essência da língua, desprovida de valores ideológicos (artísticos, cognitivos, etc.) já que, entre a palavra e seu sentido, não existe nem vínculo natural, nem vínculo artístico.

Para o “objetivismo abstrato”, a língua é um “arco-íris imóvel que domina o fluxo ininterrupto dos atos de fala” (p.77). Assim, o indivíduo, com suas características criativa e individual não afeta a estabilidade desse sistema, que se inscreve como uma norma indestrutível, já constituída pela comunidade lingüística que a adota.

Sintetizando os princípios que norteavam o objetivismo abstrato, Bakhtin apresenta quatro proposições:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (p.82-83).

É importante perceber que esses quatro princípios que regem a segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico – objetivismo abstrato – são o oposto daqueles que norteiam a primeira corrente – subjetivismo idealista.

Na contemporaneidade, observa Bakhtin, as idéias defendidas pelo objetivismo abstrato são compartilhadas pela escola de Genebra, cujos principais representantes, Saussure e Bally, conferem-lhes tanta clareza e precisão que as formulações daí advindas passam a constituir a base da lingüística clássica.

Dentre as dicotomias saussureanas, importa, aqui, aquela que opõe a língua à fala. A língua, para Saussure, é um sistema fechado, um código social; um produto a ser registrado passivamente pelo sujeito falante. A fala, ao contrário, é um ato individual em que o sujeito falante utiliza o código da língua para expressar seu pensamento e o mecanismo psicofísico para exteriorizá-lo.

Abarcando esses dois elementos dicotômicos, Saussure coloca a linguagem, compreendida como a totalidade de todas as manifestações – físicas, fisiológicas e psíquicas – que se configuram na comunicação lingüística. Essa heterogeneidade lhe impede, portanto, de ser o objeto da lingüística, impossibilitando a descrição dos fatos da língua pela inexistência de leis independentes e de uma unidade interna.

Bakhtin (p.85) traz as próprias palavras de Saussure quanto ao caminho metodológico para explicitar o objeto específico da lingüística segundo a visão estruturalista: “é preciso, antes de tudo, instalar-se no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as demais manifestações da linguagem”.

Contrapondo-se às duas correntes filosóficas anteriormente referidas, Bakhtin, apesar de reconhecê-las divergentes, atribui-lhes uma característica comum: ambas desconsideram o caráter dialógico da linguagem e sua natureza sócio-histórica e ideológica. Nenhuma delas faz referência à natureza fundamental da língua: a interação verbal. “*A palavra dirige-se a um interlocutor. ela é função da pessoa desse interlocutor*”, diz Bakhtin (p.112). Assim, o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados é a enunciação. Daí a variação lingüística, modulada pelo grau de relacionamento desses indivíduos, sua hierarquia no grupo social e a situação de produção dos enunciados. Há, portanto, um comprometimento entre os interlocutores e uma cumplicidade que apaga os papéis individuais de falante e ouvinte. Ambos constroem o diálogo, em uma relação em que a palavra não mais lhes pertence – a não ser como ato fisiológico – pois sua materialização como signo é determinada pelas relações sociais.

Como diz Bakhtin (p.113), “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor”.

A crítica de Bakhtin à segunda orientação parte da concepção de língua como sistema imutável, pois

se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos, oblíquo, ou melhor, um olhar de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis (p.90).

Também refere a importância da forma lingüística enquanto signo variável e flexível. Para o autor, o processo de decodificação não deve ser confundido com o processo de identificação. Por isso a palavra não é neutra; está sempre carregada de um conteúdo ideológico relativo ao contexto da enunciação. Como ressalta à página 95, “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”. Esse é o erro mais gritante do objetivismo abstrato, diz Bakhtin – a separação da língua do seu conteúdo ideológico.

Na perspectiva bakhtiniana, o indivíduo não usa a língua apenas para transmitir informações ou exteriorizar um pensamento, mas para realizar ações, agir, atuar sobre seu interlocutor. E essa interação acontece em determinadas situações de comunicação e em determinados contextos sócio-históricos e ideológicos. Os lugares sociais ocupados por sujeitos determinam os efeitos de sentido da enunciação – produto da interação, portanto, fenômeno ideológico.

O objetivismo abstrato, ao condicionar que só o sistema lingüístico é responsável pelos fatos da língua, rejeita a enunciação, o ato de fala, como um ato individual. O subjetivismo idealista, ao contrário, considera o ato de fala individual, mas tenta explicá-lo a partir da vida psíquica do sujeito. Essa é a profunda divergência entre as duas orientações pois, para o subjetivismo idealista, a essência da língua está, precisamente, na sua história. As formas normativas, nesse caso, responsáveis pelo imobilismo do sistema lingüístico, não eram “senão resíduos deteriorados da evolução lingüística, da verdadeira substância da língua, tornada viva pelo ato de criação individual e único” (p.82). Para Bakhtin, “o ato de fala – ou

enunciação – não pode, de forma alguma, ser considerado um ato individual. “A enunciação é de natureza social” (p.109).

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da linguagem (p.123).

E é nesse sentido que se constrói a teoria de Bakhtin, para quem:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de atividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A *estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto* (p.127).

Na teoria bakhtiniana, a linguagem vista como um material compacto, observável e bem definido, ao ser delimitada como objeto de pesquisa perde sua própria essência, sua natureza semiótica e ideológica. Mesmo diante de um satisfatório número de elementos, resultantes de sua análise física, fisiológica e psicológica, ainda não se obtém um fator responsável pela união desses elementos, dando vida a esse complexo conjunto para transformá-lo no verdadeiro fato lingüístico. É preciso “inserir-lo num complexo mais amplo e que o engloba, ou seja: na esfera única da relação social organizada” (p.70). Nesse meio social, o fato lingüístico ganha vida, tornando-se um fato de linguagem, um enunciado.

### 1.1.2 O enunciado: constituição e características

Em todas as esferas da atividade humana a linguagem permeia a vida do cidadão, tornando mais (ou menos) fácil o exercício da cidadania. Ao compreender a cidadania como participação social e política, o indivíduo deve ser capaz de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva, reconhecendo-se como sujeito de sua história e transformador de sua realidade. Para isso, sua competência discursiva lhe permite utilizar a língua nas diferentes situações de interlocução, produzindo efeitos de sentido através de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos. O enunciado reflete as condições em que foi produzido e as finalidades que o determinaram, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo, mas, também, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2000a).

Cada enunciado tem um conteúdo temático determinado, isto é, seu objeto discursivo e a orientação de sentido que será dada especificamente a esse objeto; tem uma composição, ou seja, determinados procedimentos com vistas à organização, disposição, combinação e acabamento da totalidade discursiva, e apresenta, como terceira dimensão, o estilo verbal, ou seja, a seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua que conferem um status dentro de um determinado gênero. Assim, esses três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – constituem *o todo* do enunciado.

Para a construção do estilo e da composição do enunciado concorrem outros dois elementos: o aspecto temático e o aspecto expressivo, isto é, o grau de valor que é atribuído pelo falante (autor) ao objeto do discurso e aos outros participantes da comunicação e seus respectivos enunciados.

Nessa mesma perspectiva, toda enunciação é um diálogo. Ela faz parte de um processo ininterrupto de comunicação. Isso significa que não há enunciado isolado, pois todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os outros que o sucederão. Mesmo dois enunciados distantes, tanto no tempo como no espaço, podem apresentar uma relação dialógica, isto é, relações de sentido, tanto

entre os enunciados de um diálogo específico, como em um âmbito mais amplo do discurso, das idéias de vários autores ao longo do tempo e em diferentes espaços.

Considerado isoladamente, o enunciado é individual mas, como diz Bakhtin (2000a, p.279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. Assim, não se pode separar o enunciado de sua condição social, uma vez que ele é determinado pelas relações que o constituíram. São essas relações que lhe conferem um determinado sentido dentro de um nível diferente daquele que trata das relações lingüísticas consideradas pelo estruturalismo. Nesse nível, o enunciado é “a unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000a, p.293). Essas unidades, independente do seu conteúdo, da sua composição, possuem características estruturais que lhes são comuns e *fronteiras* claramente delimitadas. Essas fronteiras são determinadas pela *alternância dos sujeitos falantes* (BAKHTIN, 2000a, p.294), isto é, o enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto. Antes de seu início e após seu término, sempre existirão os enunciados dos outros. “O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (BAKHTIN, 2000a, p.294). E é essa alternância que configura o diálogo como “a forma clássica da comunicação verbal”. As relações que se estabelecem nesse dialogismo são impossíveis de acontecer entre as unidades da língua (entre as palavras e as orações), tanto no sistema da língua como no interior do enunciado. Essas relações só acontecem entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes, pressupondo, portanto, o *outro* (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal.

Para penetrar no mundo sógnico da linguagem, realizando aprendizagens e se constituindo como sujeito, é imprescindível, segundo a teoria bakhtiniana, a presença do *outro*.

O *eu*, para Bakhtin, só existe em uma relação com o *outro*.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um

ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2000b, p.45).

Essa importância conferida por Bakhtin ao outro tem relação com a réplica do diálogo, com a interpretação responsiva ativa que determina as três particularidades do enunciado: a alternância dos sujeitos; seu acabamento e sua expressividade.

A alternância dos sujeitos falantes constitui a primeira particularidade do enunciado e o transforma em uma massa compacta circunscrita a fronteiras determinadas pelos outros enunciados que a ele se vinculam.

Associado a essa particularidade, o acabamento representa essa alternância dos sujeitos falantes vista do interior do enunciado. Ocorre quando o locutor disse ou escreveu tudo o que queria dizer naquela circunstância. A manifestação conclusiva do sujeito é claramente percebida por quem o ouve ou lê e pode ser determinada por meio de critérios particulares, sendo o mais importante *a possibilidade de responder*, isto é, retomando a palavra, o interlocutor pode tomar uma atitude responsiva, quer executando uma ordem, quer contrapondo-se ao que foi dito.

Esse acabamento que oportuniza a compreensão de forma responsiva é determinado por três fatores ligados à integridade do enunciado: o tratamento exaustivo do tema; o intuito discursivo e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

O primeiro fator – tratamento exaustivo do tema – implica a delimitação do objeto, considerado teoricamente inesgotável, mas passivo de um acabamento relativo ao ser alçado à categoria de tema. Essa relativização considera as condições de produção, os objetivos e os recursos disponíveis.

Intimamente ligado ao anterior, tem-se o segundo fator a ser considerado na conclusividade do enunciado: o intuito discursivo, ou seja, o que o locutor *quer dizer*. Essa vontade, essa intenção vai balizar as fronteiras da comunicação no sentido de atribuir um caráter exaustivo ao tema. Tanto maior será a percepção do *todo* do enunciado quanto mais implicados na comunicação estiverem os sujeitos, por isso, muitas vezes, no início do processo de desenvolvimento discursivo já pode ser depreendido pelo interlocutor o rumo dado ao sentido do objeto.



Para a realização desse querer-dizer do locutor é necessária a *escolha do gênero* em que o enunciado será construído – e aqui está o terceiro e o mais importante para Bakhtin (2000a, p.301) fator responsável pela conclusividade do enunciado.

A opção por determinado gênero é tomada em função da especificidade da esfera social em que ele vai circular. Para isso, são considerados, novamente, o tratamento do tema, o intuito em abordá-lo, os interlocutores, as condições da enunciação, etc. A consciência clara desses elementos permite a adaptação do que se quer dizer ao gênero escolhido. “Na *prática*, usamo-los [os gêneros do discurso] com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência *teórica*” (BAKHTIN, 2000a, p.301).

Retomando as particularidades do enunciado – alternância dos sujeitos, acabamento e expressividade – a terceira diz respeito à relação do enunciado com seu autor (o próprio locutor) e com os outros sujeitos da interlocução.

A característica da expressividade é exclusiva do enunciado, uma vez que, conforme Bakhtin (2000a, p.308) “um enunciado absolutamente neutro é impossível”. Essa atitude emotivo-valorativa do falante frente ao objeto também é responsável pela escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, configurando sua composição e seu estilo.

Nessa perspectiva a entonação também concorre para a expressividade do enunciado. Adotando um tom mais frio ou mais caloroso, uma expressão mais ou menos prazerosa, o falante, através de “ligeiros matizes na entonação expressiva” (BAKHTIN, 2000a, p.303) pode demonstrar sua individualidade. Essa entonação, bem como a expressividade usada pelo locutor constroem-se baseadas nos demais enunciados produzidos pelo(s) outro(s). Desde sua concepção, existem um autor e um destinatário que vão engendrar os meios para concretizarem uma comunicação discursiva. Assim, além das formas prescritivas da língua, o locutor utiliza as formas do enunciado – os gêneros do discurso – tão indispensáveis quanto as primeiras para um entendimento recíproco entre os interlocutores.

Essas particularidades do enunciado que o caracterizam como tal, também o distinguem das unidades da língua como sistema abstrato. Nesse sistema, a oração

assume a condição de *unidade da língua*, distinguindo-se, portanto, do enunciado, entendido como uma *unidade da comunicação verbal*.

Bakhtin estabelece uma grande diferença entre essas unidades, propondo perspectivas específicas para estudá-las como fenômenos de naturezas distintas.

A oração, como unidade da língua, não possui as particularidades do enunciado. Não é delimitada em suas extremidades pela alternância dos sujeitos, pois sua relação se dá com outras orações do mesmo falante dentro da totalidade do seu enunciado. “A oração representa um pensamento relativamente acabado, diretamente relacionado com outros pensamentos do mesmo locutor, dentro do todo do enunciado” (BAKHTIN, 2000a, p.296). A oração não tem a capacidade de ensinar uma interpretação responsiva ativa, uma vez que não possui uma significação plena nem está em contato direto com a realidade e com os enunciados do outro.

A segunda particularidade do enunciado – o acabamento – configura-se na oração como conclusividade da forma gramatical e do significado lingüístico. Assim, sua compreensão se dá em um nível inferior ao do enunciado, apenas como significação lingüística, abstrata. Essa completude é característica do *elemento* que constitui o *tudo*, mas não do *tudo*. Por isso, considerada isoladamente, é totalmente inteligível, clara, mas não suscita uma reação de resposta. Caso ocorra essa reação, configura-se a presença do enunciado.

A oração, assim como a palavra, é neutra, sem expressividade – a terceira particularidade do enunciado. O sistema lingüístico, como tal, dispõe virtualmente de recursos – lexicais, morfológicos e sintáticos – à disposição do locutor para expressar sua postura emotivo-valorativa, entretanto esses recursos só serão realizados no enunciado. “Apenas o contato entre a significação lingüística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade – que se dá no enunciado – provoca o lampejo da expressividade” (BAKHTIN, 2000a, p.311).

A escolha de uma palavra para fazer parte do enunciado não é feita diretamente do sistema da língua, mas ela é retirada de outros enunciados, considerando-se o tema, a composição e o estilo. A significação e a expressividade da palavra dependem da relação que se estabelece dentro de um determinado gênero. Como diz Bakhtin (1995, p.112),

*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).*

### 1.1.3 Os gêneros do discurso

Como já foi referido anteriormente, “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000a, p.279). Em outras palavras, o querer-dizer do locutor regula a escolha de um gênero em que será realizado seu intuito discursivo, e essa escolha é determinada pela especificidade da esfera em que se dará a comunicação verbal.

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado (BAKHTIN, 2000a, p.321).

Essa escolha que ocorre na comunicação verbal da vida cotidiana nos é possibilitada quase da mesma forma como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade mesmo antes de estudarmos sua respectiva gramática. Portanto, falamos através de gêneros, usando-os com segurança e habilidade, mesmo não os reconhecendo teoricamente. “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 2000a, p.302). Essa concepção de gêneros torna-se mais fecunda se considerarmos que as relações sociais se constituem na e pela interação e que essa interação tem, na linguagem, o instrumento de participação ativa e responsiva diferenciador do homem e do animal.

Como pode ser depreendido, a variedade dos gêneros do discurso é proporcional à variedade que caracteriza a atividade humana e, por isso, vai ampliando-se à medida que as esferas dessas atividades vão se desenvolvendo. Daí por que os gêneros do discurso são inesgotáveis e heterogêneos. Bakhtin questiona-se (2000a, p.280):

[...] como colocar no mesmo terreno de estudo fenômenos tão díspares como a réplica cotidiana (que pode reduzir-se a uma única palavra) e o romance (em vários tomos), a ordem padronizada que é imperativa já por sua entonação e a obra lírica profundamente individual, etc.?

E continua: “Provavelmente seja esta a explicação para que o problema geral dos gêneros do discurso nunca tenha sido colocado” (2000a, p.280).

De uma perspectiva histórica, o estudo dos gêneros sempre esteve voltado para o aspecto artístico-literário, isto é, dentro da literatura, e não “enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza *verbal* (lingüística)” (BAKHTIN, 2000a, p.280).

Apesar de alguns estudos sobre os *gêneros retóricos* e os *gêneros do discurso cotidiano* – estes últimos do ponto de vista da lingüística geral, com os estruturalistas e os behavioristas – o problema colocado pelo enunciado e pelos diferentes tipos de enunciados quase nunca foi levado em consideração. Bakhtin não via razão para ignorar a heterogeneidade dos gêneros do discurso com a conseqüente dificuldade em definir o caráter genérico do enunciado. A proposta que apresenta é considerar a diferença essencial existente entre o gênero do discurso *primário* (simples) e o gênero do discurso *secundário* (complexo). Sem apresentar uma classificação para os diferentes gêneros, Bakhtin oferece um aparato para que se possa fazer uma distinção entre os *gêneros primários* e *secundários*, distinção essa não de ordem funcional, mas sócio-histórica. Os *gêneros primários* são aqueles que se constituem na comunicação discursiva imediata, como réplicas de diálogos de salão, da esfera íntima, sobre temas do dia a dia, estéticos, cartas, diários, relatos cotidianos, etc. Os *gêneros secundários* surgem nas condições de comunicação mais complexas, relativamente mais desenvolvida e organizada, como, por exemplo, na comunicação artística, científica, sócio-política, religiosa e jurídica. Em seu processo de formação, esses gêneros absorvem diversos gêneros primários

os quais, nessa situação, perdem sua relação direta com a realidade, participando dela apenas através do gênero ao qual passou a constituir (BAKHTIN, 2000a).

A importância de se reconhecer a distinção entre gêneros primários e secundários é enfatizada por Bakhtin como fundamental para o estudo da natureza do enunciado – base para pesquisas acerca de um material lingüístico concreto, como a história da língua, a gramática normativa, a estilística, etc. Para o teórico,

uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica (BAKHTIN, 2000a, p.282).

Em qualquer área do estudo da língua, o desconhecimento da natureza do enunciado e das particularidades do gênero que caracteriza a variedade do discurso

leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2000a, p.282).

#### 1.1.4 O texto na perspectiva sócio-discursiva: função e características

Na perspectiva bakhtiniana, “qualquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto” (BAKHTIN, 2000c, p.330). Esse texto, entretanto, não é aquele de que trata a lingüística, ao considerar a relação existente entre os elementos dentro do sistema da língua, desprezando a relação existente entre o enunciado e a realidade, entre o enunciado e o autor.

O objeto da lingüística é, apenas, o material lingüístico e os recursos disponíveis na comunicação verbal e não, como assegura Bakhtin (2000c, p.346), “a própria comunicação verbal – o enunciado em sua essência, a relação (dialógica) que se estabelece entre os enunciados, as formas da comunicação verbal e os gêneros do discurso”.

O texto, em uma visão sócio-discursiva, representa uma realidade imediata. “Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento”, diz Bakhtin (2000c, p.329), em uma referência ao texto-enunciado, ao texto em que se estabelece uma relação dialógica, uma relação de sentido no grande diálogo da comunicação verbal.

Somente o enunciado estabelece essa relação imediata com a realidade e com o sujeito. O sistema da língua comporta as potencialidades, os recursos que conferem, ao texto, a qualidade de texto e não de um mero fenômeno natural, mas é desprovido de um estilo, de uma visão de mundo, de uma consciência.

Segundo o autor, “Dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (p.330). Em outras palavras, é a vontade discursiva do falante, seu querer-dizer, e as condições de gênero que fazem com que um texto seja reconhecido como enunciado. Essa situação de interação que determina o gênero é uma situação histórica, social, conferindo a cada texto sua característica individual, única e irreproduzível. Nesse sentido, o texto tem uma *função* ideológica particular, tem autor e destinatário cuja consciência é impossível de ser neutralizada. Esses elementos extralingüísticos (dialógicos) constituem o todo do enunciado e esse todo está vinculado aos outros enunciados. “O enunciado é inteiramente perpassado por esses elementos extralingüísticos (dialógicos)”, diz Bakhtin (2000c, p.336).

Sintetizando a concepção de Bakhtin sobre o texto, pode-se dizer que existe aí uma bipolaridade: 1º pólo: concebe o texto como sistema lingüístico, em que tudo pode ser repetido e reproduzível; está vinculado aos signos, às *unidades da língua* que nunca podem ser dialógicas, pois isso afetaria suas funções lingüísticas; 2º pólo: concebe o texto não no âmbito lingüístico e filológico, mas vinculado aos outros textos, irreproduzíveis, em uma relação dialógica e específica; só se manifesta na situação e na cadeia dos textos, na comunicação verbal dentro de uma dada esfera, através das *unidades da comunicação verbal* – os enunciados completos.

A teoria bakhtiniana será retomada em outras seções, quando da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos princípios que subjazem essas diretrizes.

## 1.2 A teoria de van Dijk sobre o texto

Se a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso permeia as diretrizes emanadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a teoria de Teun Adrianus van Dijk de 1977-1978 é uma das principais referências feitas pelo Guia de Apoio ao Docente (GAD) – documento editado pelo governo uruguaio, objetivando a melhoria da qualidade do ensino.

Por esse motivo, passo a expor, de forma resumida, as concepções de van Dijk (1981) sobre os textos, vistos como formas particulares de enunciados da linguagem que possuem uma certa unidade denominada coerência (critério de conteúdo) e que exercem uma função quando consideradas na sua totalidade (critério funcional). Considera, ainda, como textos, os enunciados tanto escritos como falados, descritos como o produto de um sujeito falante único, embora reconheça essa restrição como problemática pelas diferentes vozes que podem ecoar em uma conversa, por exemplo.

Partindo do princípio de que o texto é objeto de ensino e de estudo não só nas disciplinas lingüísticas e literárias, mas também em outras áreas – como a psicologia, a antropologia, a teologia e nas ciências jurídicas e históricas – van Dijk (1981) propõe estudar os textos de forma interdisciplinar, analisando suas propriedades mais gerais e a utilização da língua. Nessa perspectiva, pode-se verificar, mais rigorosamente, até que ponto os textos podem diferir em estrutura e função.

Essa análise, no entanto, deve nortear-se pelos seguintes princípios:

- os textos são sempre utilizados em um contexto particular: a análise e a compreensão de um texto exigem, por isso, a análise e a compreensão do contexto;
- uma análise (textual e/ou contextual) é um *produto* – portanto um texto, em si mesma – de uma construção mental de um sujeito analisante que

atribui, de forma intersubjetiva, propriedades ao texto e ao contexto. E isso é válido tanto para o leitor como para o investigador científico;

- a análise é também um texto – ou um metatexto, isto é, uma reflexão crítica sobre o texto –, por isso deve ser elaborada e compreendida dentro de um certo contexto comunicativo e científico, para que seja uma análise compreensível, explícita, sistemática, teoricamente fundamentada e orientada para problemas e objetivos previamente expostos;
- os textos possuem diferentes *espécies* de propriedades, portanto deve-se distinguir diferentes níveis de análise; em cada um desses níveis estudar-se-ão as estruturas características desse nível. No quadro de uma descrição textual mais integrada, esses diferentes níveis de análise serão relacionados entre si, cada um dos quais podendo relacionar-se de forma independente ou não com certas propriedades do contexto;
- as diferentes espécies de contextos também serão distinguidos: contexto pragmático, contexto psíquico (cognitivo e afetivo) e contexto sociocultural, em que estão incluídos os contextos histórico e socioeconômico;
- a descrição estrutural dos textos e dos contextos far-se-á em termos de categorias e em termos de regras que estabeleçam as unidades pertencentes a essas categorias, as convenções e estratégias que determinam suas relações e a forma como essas unidades podem ser combinadas em um texto.

Na análise textual são determinados diferentes níveis – fonológico, morfológico, sintático e semântico – cuja descrição é dada em termos de uma *gramática* da língua. Entretanto, os textos não têm só estruturas gramaticais em níveis diferentes, têm também outras estruturas como as superestruturas e as estruturas retórica e estilística que são responsáveis pela variação e estruturação suplementares.

Descrevo, a seguir, essas estruturas.



### 1.2.1 O conteúdo global do texto: a macroestrutura

Os textos são caracterizados por um significado global – a macroestrutura – que formaliza o tema ou tópico como um todo. Essa estrutura pode ser expressa pelos títulos ou cabeçalhos e/ou por proposições.

A macroestrutura é, pois, a estrutura subjacente abstrata de um texto; é a estrutura que explica a coerência do texto cuja formulação deve ser feita através de relações proposicionais, que denotam relações entre fatos de algum mundo possível. Sem uma macroestrutura semântica não há coerência global e, conseqüentemente, nenhum tema ou assunto. Pode ser identificada com a *estrutura profunda de um texto* e consubstancia-se na reconstrução teórica de noções como *tema* ou *tópico*. É a explicação teórica daquilo que geralmente é chamado de *trama de um texto*.

Considerando que o conhecimento de mundo, as crenças, as opiniões, os interesses e os objetivos dos leitores variam, a macroestrutura pode ser diferente para cada pessoa. Também pode-se ter apreciações diferentes sobre que informação é relevante ou importante para o texto como um todo. Apesar dessas variações particulares e subjetivas, há geralmente uma organização suficiente para garantir uma comunicação bem-sucedida.

As proposições da macroestrutura são derivadas por macrorregras, tais como, *supressão*, *generalização* e *construção* a partir das proposições expressas pelo texto e do conhecimento ativado do mundo.

### 1.2.2 As macrorregras

As macrorregras que derivam as proposições da macroestrutura e transformam a informação semântica são operações que selecionam, reduzem, generalizam e reconstroem essas proposições em outras menores, mais gerais ou

mais particulares. “Depois da interpretação de sentenças e de pares de sentenças, elas permitem uma interpretação adicional de seqüências como proposições (globais), que caracterizam o significado de uma seqüência de ações realizadas” (VAN DIJK, 2002, p.52).

Através da macrorregra do *apagamento*, podem-se eliminar todas as proposições que, em determinada seqüência, não constituam pressuposições para as proposições seguintes; pela *generalização*, pode-se substituir uma seqüência de proposições por uma que sintetize os conceitos transmitidos; pela *construção*, pode-se construir uma proposição que denote o mesmo fato explicitado pela união das proposições iniciais.

A aplicação das macrorregas depende não só do tipo de texto, mas também do conhecimento de mundo do usuário. Como exemplifica van Dijk (2002), em uma estória, lida-se com as categorias de situação, complicação e resolução; em um anúncio ou discurso científico, com premissas e conclusão; em um discurso de jornal, aparecem primeiramente os fatos principais – conclusões e conseqüências –, seguidas por causas, acontecimentos anteriores, explanação e ambiente ou contexto.

Quanto ao conhecimento de mundo, deve-se saber ou ter suposições sobre o que é relevante em algum contexto comunicativo; deve-se saber que aspectos são mais ou menos significativos para que se possa, como leitor/ouvinte, ativar esquemas mentais e ter uma representação global do contexto comunicativo e dos objetivos do escritor/falante.

Além dessa estrutura semântica, van Dijk (1981) propõe outro gênero de estrutura global denominada superestrutura.

### 1.2.3 A superestrutura

Essas relações hierárquicas que se estabelecem nos textos conferem-lhes “uma estrutura esquemática convencional e, conseqüentemente, variável de acordo

com a cultura” (VAN DIJK, 2002, p.30). Essa estrutura é considerada, por van Dijk, uma *superestrutura* que fornece a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto. É descrita, pois, em termos de *categorias* e de *regras de formação*. Em uma história, por exemplo, as categorias seriam a exposição, a complicação, a resolução, a avaliação e a moral.

As regras definem em que ordem essas categorias podem ocorrer, porém a ordem natural é a recém mencionada, e a estrutura obtida chama-se esquema narrativo ou superestrutura narrativa.

Na perspectiva de van Dijk (2002), essa superestrutura de um texto é manipulada de forma estratégica pelos usuários da língua. Diante da primeira pista oferecida pelo texto, tentarão ativar uma superestrutura relevante da memória semântica, e

daí em diante, o esquema poderá ser usado como um poderoso recurso “top-down” de processamento para a atribuição de categorias superestruturais relevantes (funções globais) a cada macroproposição ou seqüências de macroproposições, além de fornecer, ao mesmo tempo, alguns delimitadores gerais sobre os possíveis significados locais e globais de base textual (VAN DIJK, 2002, p.30-31).

#### 1.2.4 A microestrutura

Paralelamente a essa *estrutura profunda do texto* – a macroestrutura – van Dijk fala na *estrutura superficial do texto* – a microestrutura, que trata das conexões entre as sentenças; de como as proposições de um discurso estão encadeadas em uma seqüência e de como elas adquirem os mais complexos significados.

Os textos, para van Dijk (2002), consistem em seqüências de sentenças que expressam seqüências de proposições. Esse conjunto, entretanto, é ordenado, está sujeito a certos princípios ou regras que garantem a “coerência”. (Em lugar de “coerência”, outros termos têm sido usados para denotar relações semânticas na estrutura de superfície, como “coesão” e “conexividade”, por exemplo).

A coesão textual, portanto, configura-se pela ordem de palavras e ordem de sentenças, pelo uso de conectivos, advérbios sentenciais, tempos verbais e pronomes. Assim, enquanto a *coesão* tem uma função a desempenhar em nível *local* ou micronível, a *coerência* – do ponto de vista do conteúdo – tem uma função a desempenhar em nível *global* ou macronível. Esses dois fatores determinam-se mutuamente.

Reconhecendo os textos como parte inerente da *interação comunicativa*, van Dijk (1981) observa que existe uma interação não só entre as diferentes estruturas do texto, mas, também, entre os diferentes tipos de *contextos*, tais como:

- Contexto pragmático: o texto como ato de fala

O texto é um ato de linguagem ou uma seqüência de atos de linguagem. Atos de linguagem são, por exemplo, as promessas, as ameaças, as asserções, as súplicas, os pedidos, as ordens, etc. Um ato só faz sentido se forem preenchidas algumas condições que dizem respeito à situação comunicativa na qual o ato é pronunciado. À pragmática compete explicitar as condições que qualquer ato de fala deve preencher para se adequar a um contexto específico. O contexto pragmático é composto por todos os fatores psíquicos e sociais que determinam essa adequação dos atos de linguagem.

- Contexto cognitivo: a compreensão dos textos

A compreensão dos textos é um processo que nasce da análise da informação veiculada pela estrutura de superfície do texto e da sua tradução em termos de conteúdo, ou seja, de informação conceptual denotada. Essa compreensão evidentemente depende de uma série de fatores individuais dificilmente mensuráveis, já que nem todas as pessoas conseguem identificar, compreender, armazenar, memorizar e relacionar informações com a mesma facilidade.

- Contexto sociopsicológico: influência dos textos

Invade-se aqui o campo da psicologia social e da comunicação de massa. Já não se trata agora de perguntar o que um leitor faz de um texto individualmente, mas

sim quais são os fatores sociais que contam para a compreensão textual – e inversamente, quais são os fatores da compreensão textual que podem ter implicações sociais. Na verdade, ainda não se sabe exatamente quais são as propriedades textuais que estão ligadas à modificação do saber, das opiniões e das atitudes dos leitores. Se bem que a psicologia social tenha se preocupado com essa questão, ainda não se sabe com clareza como identificar a natureza dos processos de manipulação.

- Contexto social: o texto na interação e na instituição

Os atos de linguagem não são atos sociais. São produzidos em processos de interação comunicativa, e essa interação se enquadra em situações sociais. Essas situações sociais são, em si mesmas, “únicas”, mas possuem um grande número de propriedades de caráter mais geral e até convencional. Existem situações de natureza pública ou privada, institucional ou não que determinam um número limitado de atos possíveis. Em outras palavras, a estrutura da situação determina as propriedades que os textos podem ter.

- Contexto cultural: o texto como fenômeno cultural

As situações sociais em que os textos ocorrem são histórica e culturalmente determinadas. Além de ser um componente variável da interação social, o texto é, em si mesmo, um fenômeno cultural a partir do qual é possível tirar algumas conclusões a respeito da estrutura social das comunidades culturais. Dessa forma, a análise textual constitui um método bastante poderoso para uma análise geral da cultura.

Diante dessas considerações, van Dijk (1981) conclui que a análise dos textos exige uma *aproximação pluridimensional*, isto é, os diferentes níveis devem ser relacionados uns com os outros, enquanto as estruturas, a diversos níveis, podem ser ligadas de várias maneiras aos diferentes tipos de contextos. Portanto, não se trata de considerar o texto por si mesmo, mas de compreender e analisar as diferentes funções do texto nesses contextos.

Nessa perspectiva, *interpretar* um texto é, em primeiro lugar, atribuir significados às partes componentes do texto, para, depois, fazê-lo no conjunto; em

segundo lugar, atribuir ao texto suas diferentes funções (como ato de linguagem e no contexto sociocultural).

A teoria de van Dijk é muito mais ampla do que aquilo que até aqui foi exposto. Na verdade, os estudos a que fiz referência foram os primeiros na esteira de muitos outros realizados pelo pesquisador holandês. Partindo de uma proposta predominantemente estrutural, o modelo vai adquirindo um caráter mais dinâmico, de base processual, com uma abordagem denominada, pelo próprio teórico, “estratégica”.

O trabalho vem sendo ampliado em direção a um estudo mais geral do discurso e o papel que o poder e a ideologia desempenham no texto, configurando-se a interdisciplinaridade com outras áreas, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, o Direito, o Jornalismo, que atuam no campo das ciências humanas.

## **2 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO BRASIL E NO URUGUAI**

Sempre que ensinares, ensina, ao mesmo tempo, a duvidar do que ensinas (ORTEGA Y GASSET)

### **2.1 Visão histórica**

#### **2.1.1 A trajetória brasileira**

A atual situação do ensino de língua materna em algumas escolas públicas brasileiras parece ser, ainda, o reflexo da trajetória percorrida nesses 500 anos. Apesar de alguns avanços significativos, depara-se com um paradigma tradicional, calcado em modelos mecanicistas, objeto de permanentes pesquisas e discussões.

Retomando a história da educação no Brasil, do século XVI ao século XX, encontraremos as raízes e as diferentes fazes do ensino de língua portuguesa em nosso país.

Conforme registra Chaves de Melo (1971, p.17),

Descoberto o Brasil, para cá trouxeram os portugueses sua língua românica. Esta a princípio encontrou um forte rival no tupi, que, até o século

XVIII, chegou em certas regiões a ser mais falado do que o português. Depois, este reagiu e recuperou terreno à língua local.

Os padres jesuítas que aqui chegaram logo após o descobrimento para catequizar os índios, inculcaram a fé cristã e os costumes de Portugal. Fundaram colégios em algumas capitanias, ensinando latim, filosofia, teologia dogmática e moral, matemática elementar e incutindo o gosto pelas línguas portuguesa, espanhola, latina e brasileira ou tupi.

Ao lado de eméritos professores, distinguiam-se José de Alencar e Manuel da Nóbrega os quais, pela falta de material impresso, eram obrigados a manuscritar suas lições que, em cadernos, circulavam pelos inúmeros discípulos. Também escreviam histórias, romances – de próprio punho – baladas e hinos sagrados que eram cantados pelas crianças com o fim de lhes inspirar o amor à religião e à música. Por meio de representações teatrais, pedagogia intuitiva, exibiam nos palcos, através de quadros animados, os mistérios do catolicismo e os martírios de Jesus. Nesse tempo foi criada, na Bahia, uma aula de retórica (ENCYCLOPEDIA ..., s.d.).

Em 1536, surge a primeira gramática portuguesa, de Fernão d'Oliveira, dominicano encarregado do ensino da nobreza. Logo após, João de Barros escreve “A gramática da língua portuguesa”, procurando uma sistematização – tal como encontrada nas gramáticas latinas –, e mais outras cartilhas – *cartinhas*, no dizer de Bastos (1999, p.258) – para o ensino do povo. Ao buscar o modelo latino, o gramático dedicava demasiada atenção à sintaxe, especificamente à concordância e à regência.

Já no século XVII, altera-se a situação da prática pedagógica. O progresso das ciências experimentais e das matemáticas suscita o interesse pela cultura científica, instaurando, em conseqüência, a necessidade de uma didática embasada cientificamente. Continuava, entretanto, o privilégio dos nobres, para os quais era oferecida uma educação ministrada por professores confinados em conventos a serviço do clero e da nobreza.

Conforme relata a literatura (BASTOS, 1999), Portugal, nessa época, vivia distante das atividades culturais do resto da Europa, sem o devido incentivo do



poder, resultando na pouca produção em todas as áreas e, em especial, na elaboração de gramáticas normativas para a sistematização da língua.

É nesse período que desponta Amaro Reboredo, gramático representativo da época ao propor um método para o ensino de línguas. Criticando o ensino escolar, condena o estudo de palavras isoladas, fora de contexto, e “julga serem as sentenças por ele compiladas as necessárias para qualquer leitura ou produção dos diversos tipos de texto” (BASTOS, 1999, p.260).

Privilegiando o processo mnemônico, volta sua proposta para a elite da sociedade, a qual deveria ser intelectualmente capaz e educada de acordo com as normas vigentes na corte.

No século XVIII, a preocupação maior com relação ao estudo da língua portuguesa no Brasil era quanto à ortografia, tal eram as contradições geradas não só pela insegurança dos copistas e escritores, mas, também, pela etimologia, agora valorizada pelo culto às letras e às tradições clássicas (BASTOS, 1999, p.263).

Com a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas escolas oficiais pela Reforma Pombalina<sup>1</sup>, no século XVIII, passou-se a ensinar a gramática do dialeto de prestígio social à camada da população que já dominava a norma culta padrão. Ensinava-se, assim, para quem já sabia a língua, para quem as estruturas lingüísticas chegavam através de um estreito contato com a literatura clássica. Esse ensino privilegiava atividades desvinculadas do processo discursivo, enfatizando uma metalinguagem que possibilitasse falar sobre a língua, e o conteúdo, portanto, para atingir esse objetivo era a gramática normativa, prescritiva. Os textos utilizados, sempre de cunho literário, serviam para desenvolver habilidades de leitura, de escrita e conhecimentos gramaticais. Essa leitura era estimulada na família, pelo acesso a contos, fábulas, romances, histórias, entre outros. Nessa concepção, a dificuldade de se expressar estava intimamente relacionada à dificuldade de pensar, pois a linguagem era vista como expressão do pensamento.

---

<sup>1</sup> A educação jesuítica não convinha aos interesses de Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal), primeiro-ministro português de 1750 a 1777, uma vez que as escolas da Companhia de Jesus tinham como objetivo servir aos interesses da fé. Pombal pensou em organizar o ensino para servir aos interesses do Estado, expulsando, assim, os jesuítas das colônias portuguesa e criando as aulas régias de latim, grego e retórica.

No século XIX, a preocupação volta-se para o purismo da língua e, com ele, garantir a soberania da nação portuguesa e de suas colônias. As influências estrangeiras e o “mau” uso do idioma feito pela população sem estudo ensejavam a elaboração de gramáticas normativas que prescrevessem as regras para a expressão própria da classe dominante. Deve-se a Jerônimo Soares Barbosa, em 1803, a “Gramática filosófica da língua portuguesa”, em que sobressaía o enfoque na sintaxe de concordância, regência e colocação.

Em 1837 foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, considerado durante várias décadas, o modelo, o padrão para o ensino secundário no Brasil. Nesse ano, conforme Soares (2000), o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas Retórica e Poética – abrangendo esta a Literatura. No ano seguinte, 1838, demonstrando o interesse pelo ensino da língua, a Gramática Nacional foi referida no regulamento do Colégio como objeto de estudo.

Fica depreendido, pois, que o ensino da língua portuguesa, até o final do Império, se dava através da Retórica, da Poética e da Gramática. Com a reforma de 1855, o currículo da escola secundária começa a evoluir e, em 1871, como informa Soares (2000), foi criado, no país, por decreto imperial, o cargo de “professor de Português.”

Essa mudança de denominação, entretanto, restringiu-se apenas ao nome da disciplina, uma vez que, até os anos 40 do século XX, o objeto de estudo permaneceu centrado na gramática, na retórica e na poética.

Soares (2000) atribui a persistência em se manter essa tradição no ensino da língua a *fatores externos e fatores internos*.

Dentre os *fatores externos*, essa tradição foi mantida pelo fato de que a escola continuava a ensinar para a mesma classe social de até então. Os alunos chegavam às aulas de Português, oriundos de contextos culturais letrados<sup>2</sup>, já com um considerável domínio da “norma padrão culta”. O objetivo do ensino de Português, portanto, visava a explicitar as normas e as regras de funcionamento

---

<sup>2</sup> Liam-se os contos de Andersen e dos Irmãos Grimm; as fábulas de Esopo e de La Fontaine; as histórias de Monteiro Lobato; os livros da Condessa de Ségur e da Sra. Leandro Dupré, entre outros.

dessa variante de prestígio. Ensinava-se, através da gramática, *a respeito, sobre* a língua, em um ensino de caráter normativo/prescritivo. Serviam os textos literários para estudos de Retórica e de Poética.

Os *fatores internos* que, por outro lado, explicam essa persistência em um ensino de língua baseado na gramática, dizem respeito à forma como esse ensino era administrado. Atentando para o fato de que a única experiência com o ensino de línguas restringia-se ao latim, à retórica e à poética, estudados em autores latinos e gregos, depreende-se o porquê de o ensino de língua portuguesa ter estado calcado, por tanto tempo, na gramática. Assim, chega-se ao século XX com a seguinte situação: a retórica e a poética assimiladas pela estilística, e a gramática como objeto de ensino de língua portuguesa.

Paralelamente à caracterização dessas disciplinas, há de se considerar que nessa época – primeiras décadas do século XX – não havia, ainda, cursos de formação de professores (essas instâncias só surgem nos anos 30). Os conhecimentos eram repassados, conforme Soares (2000), por eminentes autodidatas da língua e de sua literatura, de reconhecida formação humanística que, mesmo no exercício profissional – médicos, advogados, engenheiros – e na investidura de cargos públicos, dedicavam-se, também, ao ensino. Dentre outros, cabe citar João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Franklin Dória, Carlos de Laet, Eduardo Carlos Pereira, Fausto Barreto, Antenor Nascentes, Francisco da Silveira Bueno, todos eles reconhecidos pela publicação de gramáticas, antologias, estudos filológicos e literários.

Assim, o conhecimento era repassado por quem o produzia, já que ao professor, por dominar profundamente a gramática e a literatura da língua, bastava-lhe a exposição ao texto, fornecido pelos manuais didáticos, para analisá-lo, comentá-lo e discuti-lo, propondo questões e exercícios aos alunos.

É a partir dos anos 50, porém, que começa a ocorrer uma perceptível modificação nas condições de ensino e aprendizagem do Português. Estudos e pesquisas começam a ser realizados no campo da educação, concorrendo para o surgimento de novas abordagens pedagógicas. O perfil do professor passa de

detentor para mediador do conhecimento, e o processo de ensino-aprendizagem de língua materna recebe a valiosa contribuição da Lingüística.

A Estilística começa a ocupar seu espaço no ensino, com a publicação, em 1952, do livro “Contribuição para uma estilística da Língua Portuguesa”, de Mattoso Câmara. No campo da Lingüística, Mattoso publica, em 1956, o “Dicionário de fatos gramaticais” e hoje “Dicionário de lingüística e gramática” – obra de indiscutível valor na definição de termos gramaticais e seus respectivos conceitos.

A gramática histórica adquire, nesse período, nova dimensão graças aos estudos de Ismael de Lima Coutinho que, desde sua obra mais relevante – “Gramática histórica” (1938) – apresentava com rigor o método histórico-comparativo.

A divergência no uso da nomenclatura específica da área faz com que o Ministério da Educação e Cultura designe um grupo de professores para compilar termos técnicos, no âmbito da gramática, que deveriam ser empregados uniformemente em todo o país. Surge, assim, um glossário, publicado em 1959, com a finalidade de padronizar as referências descritivas sobre a língua. Tratava-se da Nomenclatura Gramatical Brasileira – a NGB – que se encontra em vigor até os dias atuais.

Essas modificações, mais uma vez, resultam da influência de *fatores externos e internos*.

Como *fatores externos*, a partir da década de 60 a democratização da escola pública brasileira colocou o professor frente a uma realidade para a qual não estava preparado. As variantes lingüísticas trazidas por diversas classes sociais que até então não tinham acesso aos bancos escolares exigiam uma nova prática pedagógica. A pluralidade dos discursos reivindicava não ser a língua culta padrão a noção do todo da língua em uma instituição que se pretende formadora de cidadãos construtores de seu conhecimento.

Quanto aos *fatores internos*, a língua passa a ser vista como instrumento de comunicação, recebendo, na escola, a denominação, como disciplina, de “Comunicação e Expressão”. Com o objetivo de fazer o aluno compreender o

processo comunicativo, invade-se a área da Teoria da Comunicação e passa-se a ver a língua como uma estrutura centrada em um eixo de três elementos: falante, ouvinte e assunto. Nessa concepção, a língua é um código composto por um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir informações de um emissor para um receptor. A fim de que se realize a comunicação é necessário que esse código seja usado de maneira convencional, preestabelecida pelos envolvidos no processo comunicativo. Cria-se, assim, um ensino de língua enquanto código virtual, que cala a voz do aluno considerando “errada” sua forma de expressar-se e tentando substituí-la pela proposta “certa” da escola. São desprezadas as variedades lingüísticas exigidas nas diversas situações de comunicação.

Gramáticas tradicionais, como as de Bechara, Celso Cunha e Rocha Lima, são substituídas por outras que usam a ilustração para trabalhar conteúdos muitas vezes questionáveis. Surgem os livros didáticos no lugar das antologias e, com esses, os manuais do professor, com respostas prontas, únicas, desprezando o trabalho crítico e reflexivo. A ênfase recai em textos jornalísticos e publicitários em detrimento do literário, em charges e histórias em quadrinhos. Essa “parafernália didática”, no dizer de Geraldi (1997, p.93), instaurou, na classe docente, a insegurança e, incapazes de dar conta das propostas inovadoras, os professores viam-se diante do crucial dilema – o que ensinar? A gramática perdera seu prestígio como objeto de ensino e os alunos apresentavam profundas dificuldades no uso da norma padrão culta. O trabalho com textos limitava-se aos aspectos superficiais da leitura, e, quase sempre, como pretexto para o ensino gramatical.

Diante do caos que se estabelecera no ensino, o governo decidiu, no final da década de 70, incluir a redação nos concursos vestibulares como solução para a crise do ensino.

É válido registrar que a iniciativa do MEC não solucionou o problema, mas incentivou a proliferação de “cursinhos” pré-vestibular que “ensinavam” a escrever através de manuais e “dicas” para a elaboração de textos.

Na segunda metade da década de 80, com o advento das diversas ciências lingüísticas – Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística Textual – começam a

surgir novas concepções sobre a aprendizagem, e, conseqüentemente, sobre o ensino de língua materna. Na alfabetização, por exemplo, passa-se da concepção associacionista à construtivista, mudando, portanto, o paradigma. Na área da leitura, a pragmática encaminha questões que envolvem o leitor na construção do sentido do texto, assim como nivela os interlocutores como agentes do processo discursivo.

É também nesse tempo que, através das pesquisas e publicações de Emília Ferreiro e seus colaboradores, tem-se a sistematização da teoria piagetiana do que diz respeito à análise da escrita como objeto de conhecimento, suscitando “uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem, a língua escrita” (SOARES, 1999, p.51).

Concorrem também para esse período de mudanças as publicações de renomados lingüistas oriundos de cursos de doutorado no Brasil e no exterior: dentre eles, Sírio Possenti, Rodolfo Ilari, Magda Soares, João Walderley Geraldi, Percival Leme Britto, Carlos Franchi, Carlos Eduardo Falcão Uchôa, Luiz Marques, Ingedore Koch, e outros, preocupados com a melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

Também gramáticos ilustres, como Celso Pedro Luft, Evanildo Bechara, Celso Cunha e Lindley Cintra manifestam-se contra a característica opressora do ensino da gramática, recomendando o uso da língua como prática libertadora do domínio da língua materna.

Celso Pedro Luft, em “Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna” (1985), externa sua preocupação quanto à maneira de se ensinar a língua materna. Para ele, ninguém pode ser “contra” a gramática, uma vez que ela é imanente às línguas, mas a postura opressora e alienante do ensino deve dar lugar a “uma prática sem medo, num ensino sem opressão” (LUFT, 1985, p.10).

Recentemente, três novas áreas de estudo criam a necessidade de considerar o ensino da língua de outras perspectivas, tais como históricas, sociológicas e antropológicas. Essas áreas, conforme Soares (2000), são a História da Leitura e da Escrita, a Sociologia da Leitura e da Escrita e a Antropologia da Leitura e da Escrita, que, ao analisarem, respectivamente, as práticas históricas de leitura e escrita, as práticas sociais de leitura e escrita e os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos culturais

propõem questões que um ensino de língua não pode deixar de levar em consideração: como se explicam as práticas de leitura e de escritas atuais, à luz das práticas do passado? quais são essas práticas atuais de leitura e de escrita, que demandas de leitura e de escrita são feitas e serão feitas aos alunos nas sociedades grafocêntricas em que vivemos? Que práticas de leitura e escrita têm aqueles que pretendem formar-se professores de Português? que gêneros de texto, que portadores de texto circulam nessas sociedades? que funções e que usos têm a leitura e a escrita no grupo cultural a que os futuros professores e os futuros alunos desses professores pertencem? (SOARES, 2000, p.217).

Os objetivos do ensino de língua materna começam, portanto, a ser questionados: “Para que se dá aulas de uma língua, para falantes dessa mesma língua?”

Uma resposta adequada implica não só a concepção de linguagem defendida pelo professor mas também sua postura frente à educação.

No caso de se conceber a linguagem como uma forma de interação humana, em que os interlocutores agem mutuamente, atuam entre si, realizam ações, produzem efeitos de sentido próprios a determinadas situações e contextos histórico-ideológicos, o objetivo de ensinar a língua materna é desenvolver a capacidade de se empregar adequadamente a língua nas diversas situações comunicativas.

Quanto à postura do professor frente à educação, é indispensável que se acompanhem as exigências impingidas pela modernidade. Estará a escola preparando o futuro profissional segundo o perfil estabelecido pelo mercado? Estará a escola preparando um cidadão cômico de seu papel – sujeito no mundo, construtor de seu saber, crítico, capaz de ler e interpretar fatos, de estabelecer relações, apresentar sugestões, resolver problemas utilizando não só a ciência mas também o conhecimento empírico dado pela vida?

Infelizmente, o que se constata, dentre outras mazelas do ensino público brasileiro, são índices inaceitáveis de repetência nas séries iniciais; conteúdos programáticos desvinculados da realidade e, por isso, inúteis; universitários incapazes de ler e organizar idéias coerentes e coesas; professores despreparados e insatisfeitos com sua prática pedagógica.

Apesar de tantas discussões a respeito, tantos trabalhos de pesquisa resultantes de investigações sérias sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a situação – com raríssimas exceções – continua a mesma.

Como observa Bastos (1999, p.266),

O ensino de língua materna continuou ligado ao ensino da gramática pela gramática sem haver, por parte dos professores, preocupação com a atividade comunicativa em geral, e, por outro lado, alguns se dedicaram demasiadamente ao adequado e inadequado e deixaram de se preocupar por completo com a correção e, conseqüente clareza, nos atos comunicativos.

Essa situação, cujas causas históricas procurei apontar nesta seção, é conseqüência, também, de determinados mitos ideológicos – identificados por Bagno (2000) – que se criaram em torno do ensino de língua materna. Tais crenças são alimentadas, principalmente, na família, para a qual a escola é o espaço em que o aluno adquire a capacidade de ler, escrever e falar corretamente, segundo as normas prescritivas criadas por aqueles que “sabem a língua portuguesa” – nessa perspectiva, a maioria dos usuários não sabe, não conhece sua língua materna.

Da família, esses conceitos equivocados sobre a língua se estendem a outros núcleos sociais, estigmatizando o indivíduo que não se enquadra nos parâmetros estabelecidos de forma coercitiva.

Acreditando serem esses mitos um dos entraves para uma abordagem discursiva no ensino da língua, passo a resumir cada um deles na certeza de que, de uma forma ou de outra, já nos deparamos com essa realidade.

Eis os mitos:

- a língua portuguesa é a norma culta: tudo o que foge à norma representa um erro. Assim, instaurando um preconceito, estigmatizam-se as variedades lingüísticas e privilegia-se o dialeto da classe de prestígio social;
- o brasileiro não sabe o português: somente em Portugal se fala o Português correto. Essa concepção desconhece a língua como algo vivo,



em movimento, reflexo das peculiaridades de quem a usa e do local onde é usada;

- a língua portuguesa é muito difícil: a dificuldade que se apresenta está na própria língua e não no método adotado para ensiná-la. Nessa visão, fica o questionamento de como qualquer falante do Português domina o idioma a ponto de saber usá-lo nas diferentes situações que vivencia;
- as pessoas sem instrução falam incorretamente: quem desconhece as normas do bem falar incorre em erro, não falando, portanto, Português. Nesse sentido, são desconsideradas as variações que a língua apresenta e que, dependendo de sua natureza, podem ser diatrópicas, diastráticas e diacrônicas;
- o Maranhão é o lugar onde se fala o melhor Português do Brasil: essa crença baseia-se no fato de que, no falar maranhense, aparecem certos arcaísmos característicos do linguajar de Portugal, desconsiderando a existência de variações outras afastadas do chamado “bom português”;
- a fala deve reger-se pelas normas da escrita: o mito de que saber Português é seguir o mesmo parâmetro, tanto na modalidade oral como na escrita, é desconhecer que ninguém fala como escreve nem escreve como fala. Cada modalidade se presta a determinadas exigências do falante e às situações de uso da língua;
- o conhecimento da gramática leva o indivíduo a escrever e a falar bem: esse entendimento exclui outras habilidades inerentes ao ato de escrever e de falar. O conhecimento das regras gramaticais não garante a capacidade discursiva indispensável à interação dialógica;
- o domínio da norma culta implica ascensão social: se assim fosse, a classe docente que constitui a área de língua portuguesa estaria *no* ou *perto do* ápice da pirâmide social, o que se reconhece estar longe de acontecer.

E é nessas circunstâncias que o governo se lança para resgatar um ensino de qualidade. É diante desse desafio que o MEC edita a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É voltado para o terceiro milênio que apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Padrão Referencial de Currículo – em nível estadual, no Rio Grande do Sul.

Ainda que se reconheça, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma tentativa na qualificação do ensino, outras iniciativas com o mesmo objetivo podem ser destacadas no cenário brasileiro. Dentre elas, registro as apontadas por Leffa (s.d.).

- em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, a reforma de Francisco Campos tentou reerguer a educação, extinguindo a frequência livre e instituindo o regime seriado obrigatório, com vistas à formação integral do indivíduo;
- em 1942, a Reforma Capanema equipara todas as modalidades de ensino médio – secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola – democratizando o ensino ao conferir o mesmo status a todos os cursos. Nessa época, o ensino médio era dividido em dois ciclos – o “ginásio”, com duração de quatro anos e um segundo ciclo de três anos com duas terminalidades: o “clássico”, com ênfase no estudo das línguas clássicas e modernas e o “científico”, com ênfase no estudo das ciências exatas e biológicas. Como a reforma de 1931, a reforma Capanema preocupou-se muito com a questão metodológica. A educação nacional ficou centralizada no Ministério de Educação, de onde partiam praticamente todas as decisões, tais como a metodologia a ser empregada no ensino de línguas e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio;
- em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada no dia 20 de dezembro, mantém os sete anos do ensino médio, ainda com a divisão entre ginásio e colégio, e inicia a descentralização do ensino. Cria, para isso, o Conselho Federal de Educação constituído por 24 membros – pessoas de reconhecido saber na área da educação – nomeados pelo

Presidente de República. No ensino de línguas, o latim, com raras exceções, é retirado do currículo; o francês, quando não retirado, tem sua carga semanal diminuída, e o inglês permanece sem alterações;

- em 1971, dez anos depois, é publicada a nova LDB – Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. O ensino é reduzido de 12 para 11 anos, ficando o 1º grau com 8 anos de duração e o segundo, com 3. Enfatiza-se a formação especial com destaque para a habilitação profissional. O Conselho Federal de Educação fica encarregado de fixar “além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”;
- em 1996, após 25 anos da LDB anterior, no dia 20 de dezembro, é publicada a nova LDB (Lei nr. 9.394). O ensino de 1º e 2º graus é substituído pelo ensino fundamental e médio. Continua existindo uma base nacional comum, que deve ser complementada “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. O ensino passa a ser ministrado com base no princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme previsto no Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Após essa rápida incursão histórica pelos principais documentos legais sobre a educação, detenho-me na nova LDB de 1996 – Lei 9.394 – por tributar-lhe os princípios que embasaram a redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – um dos elementos constitutivos do corpus deste trabalho.

Conforme registra Fernandes (1999), em outubro de 1988, quando foi promulgado o novo texto constitucional, o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) já havia sido deflagrado. O processo de discussão seguiu o mesmo encaminhamento das propostas para a Constituinte, ou seja, a consulta de grupos

organizados. Assim, a LDB tornou-se o tema central nos encontros periódicos realizados por diferentes entidades, dentre as quais cabe ressaltar a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – que dedicou suas reuniões de 1987/88/89 ao estudo e encaminhamento de propostas à nova lei.

Também merece destaque a V Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em 1988, da qual participaram deputados progressistas do Congresso, ocasião em que foi aprovado um documento visando à elaboração de uma LDB voltada para os vários segmentos da sociedade. Através do documento final, síntese da V CBE, intitulado “Declaração de Brasília”, conclamam os educadores e os educandos a se unirem na luta pela defesa dos princípios e diretrizes ali aprovados – requisito indispensável para se construir uma educação brasileira democrática.

Junta-se a essas manifestações um artigo do Prof. Dermeval Saviani, publicado na revista ANDE, em 1988, sob o título “Contribuição à elaboração da Nova LDB: um início de conversa”, no qual o autor apresenta uma espécie de anteprojeto de lei com o objetivo de facilitar o desencadeamento das discussões posteriores.

Em dezembro de 1988, é apresentado ao Congresso o primeiro projeto da LDB elaborado pelo deputado Octávio Elíseo, baseado em anteprojeto de Dermeval Saviani, cuja intenção era formular um texto ligado aos interesses progressistas.

No ano seguinte, 1989, entra em discussão a nova LDB. São criadas subcomissões na Comissão de Educação, dentre as quais a de elaboração da nova lei de educação nacional, sob a presidência do deputado Ubiratan Aguiar, com a coordenação do deputado Florestan Fernandes e cujo relator era o deputado Jorge Hage.

Esse deputado – Jorge Hage –, procurando evidenciar o processo de discussão da nova LDB, publicou na Folha de São Paulo, em 1989, um artigo intitulado “A educação terá lei democrática”. Fernandes (1999, p.67) reproduz as palavras do deputado, que mostram o caráter democrático com que se tentava conduzir o debate:

O substitutivo que começa a tramitar no Congresso resultou de amplíssimo processo de consulta e debate com a comunidade educacional brasileira. Somente na primeira etapa, a Comissão de Educação ouviu mais de 30 dirigentes de órgãos públicos e entidades civis. Ao formular este substitutivo, levamos em conta, além das sugestões trazidas por essas instituições, seis projetos apresentados por deputados, sendo o primeiro deles o do deputado Octávio Elíseo. Além disso, temos percorrido o país, debatendo com os agentes reais da educação, em todos os seus níveis: professores, pesquisadores, especialistas, secretários de educação, reitores, técnicos, estudantes, etc. [...].

Com a participação de 40 entidades e instituições – dentre elas o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – começa a configurar-se um texto elaborado de forma coletiva.

Ainda conforme o relato de Fernandes (1999), a partir do início de 1990 os debates sobre a lei se acirraram. A composição da comissão foi alterada devido às eleições de 1989, assumindo como presidente o deputado Carlos Sant’Anna, sendo substituídos quase todos os representantes dos partidos políticos.

Essas alterações refletiram negativamente na tramitação da nova LDB. A tendência em defesa da escola pública dava lugar a interesses privatistas, sofrendo o texto inicial mudanças significativas e evidenciando um protecionismo do Estado às escolas privadas, confessionais e filantrópicas.

Apesar do empenho de vários grupos organizados e de alguns deputados, a nova LDB só voltou a ser discutida em 1992, após a votação do “impeachment” do Presidente Fernando Collor e após as eleições municipais de outubro.

Em novembro de 1992, foi iniciada a votação ao projeto LDB e de suas emendas pelo plenário da Câmara dos Deputados, em meio a várias negociações entre os deputados progressistas e os conservadores, sempre acompanhadas pelo Fórum Nacional e pelos proprietários das escolas privadas.

Conforme avalia Fernandes (1999), alguns artigos foram mais polêmicos; dentre eles, aqueles que definiam a gestão democrática também nas instituições privadas; a forma de eleição dos diretores; a composição do Conselho Nacional de Educação; o ensino religioso; a forma de gestão das instituições de ensino superior; a distribuição dos recursos financeiros, etc.

Em junho de 1993, o projeto aprovado na Câmara começou a ser discutido na Comissão de Educação do Senado sob a presidência do Senador Valmir Campelo, tendo como relator o Senador Cid Sabóia. Em setembro desse mesmo ano foram iniciados, em diversas instâncias ligadas à educação, uma série de debates, no intuito de coletar subsídios sobre pontos polêmicos na redação de um novo substitutivo.

Encaminhadas as emendas pelos parlamentares, depois de ouvidos vários segmentos, tais como o CONSED (Conselho de Secretários Estaduais de Educação), a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), a CONFENEN (Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino), o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e outros, o substitutivo Cid Sabóia é apresentado ao Senado, em dezembro de 1994, contendo 131 artigos e XIX capítulos.

Das 262 emendas apresentadas, Fernandes (1999) destaca algumas que ampliaram a abrangência do projeto da Câmara e outras que tentaram restringi-lo. Conclui, finalmente, que, em alguns momentos, o texto parece ser contraditório, pois, ao propor um aumento da proporção aluno/professor, desconsidera a dificuldade de recursos materiais enfrentada pela escola pública brasileira, privilegiando, mais uma vez, o ensino privado.

Na qualidade de relator e parecerista, o Senador Darcy Ribeiro, alegando inconstitucionalidade, inviabiliza a aprovação do projeto Cid Sabóia e propõe um novo substitutivo de sua autoria. A partir desse momento, algumas alterações são propostas ao projeto Darcy Ribeiro sendo imediatamente aprovado no Senado e retornando à Câmara dos Deputados para sua análise final. Foi aprovado em 17 de dezembro de 1996, sem vetos, indo à sanção presidencial em 20 do mesmo mês.

No desenrolar desses fatos, depreende-se que o projeto inicial da LDB foi construído coletivamente, encontrando-se nele a pluralidade das vozes de diferentes segmentos da sociedade. “Em linhas gerais, o texto da lei apresenta-se flexível e descentralizado, permitindo que as unidades escolares tenham mais autonomia nas decisões tanto pedagógicas, como financeiras e administrativas” (FERNANDES, 1999, p.198). Já o substitutivo imposto por Darcy Ribeiro, por outro lado, tinha o

apoio do Ministério da Educação cujo Ministro, na época, Paulo Renato Costa Souza, evidenciava sua posição contrária tanto ao projeto da Câmara, como ao substitutivo Cid Sabóia.

Dos dezenove Títulos e nos noventa e dois artigos que compõem o Substitutivo Final Darcy Ribeiro, configurando a Lei Federal N.º 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, destaco os mais significativos para esta pesquisa, ou seja, os que fazem referência explícita ou implicitamente ao ensino fundamental.

Em âmbito geral, cabe à União coordenar a política educacional e articular os diferentes níveis e sistemas, “exercendo funções normativa, redistributiva e supletiva” (FERNANDES, 1999, p.199), bem como, entre outras atribuições, elaborar o Plano Nacional de Educação; prestar assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios e assegurar o processo nacional de avaliação.

Embora discipline a educação escolar por meio do ensino em instituições próprias, a nova LDB entende que o processo educativo é mais amplo, desenvolvendo-se em outras instâncias, tais como na vida familiar, na convivência humana, nas relações sociais, no trabalho e nas manifestações culturais.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB, art. 3º.).

Os níveis de ensino serão constituídos pela educação básica (educação infantil, fundamental e médio) e pela educação superior (LDB, art. 21), configurando-se como dever do Estado o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram essa oportunidade em tempo próprio. Garante,

ainda, que qualquer cidadão possa recorrer ao Ministério Público para ter acesso ao ensino fundamental e que os pais possam ter acesso ao estabelecimento de ensino com padrões mínimos de qualidade e recebam informações sobre currículos, programas, etc.

Propõe, também, a nova LDB a criação, por lei, do Conselho Nacional de Educação com funções normativas e de supervisão.

Aos Estados cabe manter os ensinos fundamental e médio; aos municípios, a educação infantil com prioridade para o ensino fundamental.

Os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (LDB, art. 12).

Os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (LDB, art. 13).

A educação básica tem por finalidade preparar o aluno para o exercício da cidadania e assegurar-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares devem observar os direitos e os deveres dos cidadãos, respeitando o bem comum e a ordem democrática. Também devem investir na orientação para o trabalho e na promoção do desporto nacional.



Conforme a LDB, art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

No parágrafo primeiro há referência ao estudo da língua portuguesa: “Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.”

Pautada no princípio da flexibilidade, a nova LDB confere ao ensino fundamental a possibilidade de ser desdobrado em dois ciclos – o primeiro aos docentes que ministram a totalidade dos componentes curriculares, e o segundo aos docentes especializados. Conforme Fernandes (1999), essa proposta já foi implantada no Estado de São Paulo.

Ainda segundo a mesma pesquisadora,

A nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira foi aprovada em um contexto no qual o discurso neoliberal de privatização e ausência do Estado nas suas responsabilidades era a base de sustentação do novo governo. Associado a isso, as diretrizes do Banco Mundial, cujo comprometimento resulta em seus empréstimos, fizeram com que o texto da lei advogasse na redução da responsabilidade do Estado (FERNANDES, 1999, p.205).

Em uma crítica contundente, continua:

A nova LDB do Senador Darcy Ribeiro veio dismantlar as expectativas democráticas. Se a democracia tem como eixo a soberania popular na qual a lei expressa a *vontade geral*, a lei refletiu o particularismo e a usurpação da legitimidade (FERNANDES, 1999, p.209).

Finalizando essa reflexão sobre a Lei Federal n.º 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – registro meu desconforto em referendar as palavras de Fernandes (1999), por não entender como pode se efetivar a formação da cidadania em indivíduos que muitas vezes procuram na escola uma possibilidade de, através da merenda, aplacar sua fome; como pode se efetivar a formação da cidadania com professores que se vêem desconsiderados, em seu trabalho, como cidadãos; como pode se efetivar a formação da cidadania com escolas sem as mínimas condições materiais de funcionamento, sustentadas por um governo que

desconsidera a educação da mesma forma como trata a saúde e outras necessidades básicas da população.

Enquanto não houver uma vontade política de mudança, não surtirão efeito os princípios democráticos apregoados nas leis que normatizam a vida do povo brasileiro.

### 2.1.2 A trajetória uruguaia

A história da educação no Uruguai se confunde com a história política e social daquele país. Essa inter-relação é didaticamente relatada por Jorge Bralich, professor de Pedagogia na “Universidad de la Republica” e autor de diversos trabalhos sobre educação. Através de um panorama conciso, apresenta, em “Breve historia de la educación en el Uruguay” (1987), o desenvolvimento do sistema educacional uruguaio desde suas origens, no período colonial, até a época da ditadura militar. Assim, as informações a respeito de fatos ocorridos nesse espaço de tempo, que considero significativas para este trabalho, foram extraídas da referida obra.

#### 1. Época colonial

Conforme Bralich, pode-se dizer que durante o período colonial – 1512 a 1825 – não existiu um sistema educacional uruguaio propriamente dito. As escolas elementares eram poucas, independentes e – salvo alguma exceção – sem normas que as regulassem. Os estudos médio e superior estiveram restritos a um curso de Filosofia.

O meio socioeconômico não propiciava um amplo desenvolvimento da educação, uma vez que aquele território constituía apenas uma imensa estância, em que milhões de cabeças de gado garantiam-lhe a denominação de “minas de couros”.

Do ponto de vista político, a chamada “Banda Oriental” esteve, nesse período, sob a dependência de diversos governos estrangeiros: espanhóis, portugueses, ingleses, argentinos e brasileiros. Essas sucessivas influências não facilitavam, sem dúvida, a organização de um sistema educacional e, muito menos, que os poucos centros escolares considerassem os interesses da população.

Em 1745, os jesuítas fundam uma escola de primeiras letras, a chamada “Escuela de la Residencia” que funcionou até a expulsão desses religiosos, em 1767. Os bens da escola foram entregues, então, à ordem franciscana que continuou com o ensino elementar em seu convento até 1839. Faziam parte desses bens 110 “catones” (livro para a aprendizagem de leitura composto de frases curtas e simples) e 228 cartilhas, além de outros livros de ensino.

Apesar da proliferação de algumas escolas no interior do país, as condições econômicas e sociais da população tornavam desnecessária a existência dessas instituições. Pouco há para dizer, portanto, sobre os programas de ensino. As escolas limitavam-se à transmissão das mais elementares técnicas de comunicação verbal – rudimentos de leitura e de escritura – e de cálculo (as quatro operações fundamentais e nada mais). Ministravam, entretanto, a doutrina cristã e desenvolviam hábitos relativos ao culto, como orações, cânticos, assistência a ofícios religiosos, através dos quais eram transmitidos valores morais cultivados nessa sociedade.

Quanto aos métodos de ensino, utilizavam-se os próprios da época: recitação mecânica da tabuada e das regras gramaticais, leitura de Catão e do catecismo ou cartilha do padre Astete.

O regime disciplinar incluía castigos corporais de todo tipo, e não existiam férias de verão nem feriados pelas festas religiosas, por mais numerosas que fossem. A jornada escolar era integral, incluindo as atividades eclesiais. Apesar do rigor empreendido, os resultados estavam sempre muito aquém dos alcançados atualmente.

Destacavam-se, dentro desse panorama, as “Escuelas de la Patria”, criadas, em 1815 pelo governo artiguista em Montevideu e em “Purificación”<sup>3</sup> para educar os jovens como futuros cidadãos republicanos. A experiência, apesar de muito curta – fecharam as portas em 1817, com a invasão de Montevideu pelos portugueses –, destacou-se pela concepção que as sustentava: educação conjunta de crianças de todas as classes sociais; ênfase a valores como liberdade, federalismo e república.

Outro estabelecimento de ensino digno de registro foi “La Escuela Lancasteriana”, estabelecida em Montevideu em 1821, por influência de James Thomson, propagandista do sistema lancasteriano de educação, vendedor de artigos escolares e de Bíblias. A metodologia aplicada por Lancaster na Inglaterra consistia em utilizar os alunos mais adiantados (monitores) para retransmitirem aos demais, reunidos em pequenos grupos, o que o professor lhes havia ensinado nas primeiras horas da classe. A aula, com esse sistema, adquiria um aspecto muito especial: o professor, de cima de um estrado, controlava, mediante gestos, apitos e campainhas, a atividade dos grupos infantis. Esse sistema implicava uma economia de pessoal docente: supunha-se que um só professor poderia ensinar a mil crianças. Apesar da maior eficácia desse método para transmitir conhecimentos elementares – não fazia uso de castigos corporais, muito pelo contrário, estimulava o aprendizado através de prêmios, como livros e medalhas – o número de alunos nunca foi superior a 100 e, em 1825, defrontando-se com escasso apoio social e com dificuldades financeiras, a Escola encerra suas atividades.

## 2. Começo da vida independente

Tornando-se independente em 1828, o Uruguai ainda não pôde, durante as primeiras quatro décadas do novo regime, organizar seu sistema educacional: convulsões políticas (que freqüentemente chegavam ao enfrentamento armado), dificuldades econômicas (caracterizadas por um crônico desequilíbrio de salários) e

---

<sup>3</sup> “Purificación” era uma mistura de acampamento militar, centro administrativo do governo e colônia agrícola reeducacional, com uma dinâmica muito intensa, uma vez que dali Artigas governava os territórios que compunham a “Liga Federal”.

a preocupação puramente declarativa dos governos pela educação popular fizeram com que se frustrassem algumas boas iniciativas nesse período.

Apesar de não se conseguir concretizar um sistema educacional bem estruturado, foram assentadas as bases sobre as quais esse sistema seria construído nos anos seguintes: o ensino primário público tinha um organismo diretivo (el Instituto de Instrucción Pública) que já havia sofrido algumas regulamentações e que contava com um sólido documento sobre o ensino – el Informe Palomeque<sup>4</sup>; o ensino secundário contava com uns poucos cursos, mas alguns deles já vinham se realizando há alguns anos (latim, físico-matemática, filosofia, química) o que implicava uma experiência acumulada e útil no momento de se empreenderem planos mais ambiciosos; o ensino Técnico, com a criação da “Escuela Mercantil”, demonstrou ser uma experiência exitosa apesar de sua curta duração<sup>5</sup>; os estudos superiores, por último, contavam com um razoável esquema organizacional e com experiência em algumas áreas, como Direito Civil, Direito Natural e Economia Política.

O país, no entanto, não estava suficientemente desenvolvido para arcar com essa responsabilidade educativa. O próprio Estado carecia ainda da solidez e eficácia necessárias para servir de respaldo a um sistema educacional público. Assim, em meados da década de 1860, a educação pública seguia apresentando as mesmas deficiências da década anterior.

---

<sup>4</sup> Ao final de 1845, o Instituto decide visitar as escolas custeadas pelo Estado nos departamentos da campanha para estudar e examinar suas necessidades, na tentativa de saná-las. Designado para cumprir essa missão, Don José Gabriel Palomeque – militar graduado, estudante de Direito e secretário do Instituto desde sua fundação – realizou uma extensa pesquisa em todo o interior do país, apresentando, ao regressar, um pormenorizado relatório sobre as condições da educação que pode ser considerado o primeiro diagnóstico do sistema educacional uruguaio. Não se limitou Palomeque a estudar a situação da educação, mas propôs e tomou inúmeras medidas concretas para melhorar o sistema, sem, no entanto, alcançar os rumos que vislumbrava para a educação nacional. Vários anos depois do Informe Palomeque as escolas se limitavam a ensinar a leitura, escritura, matemática e doutrina cristã.

<sup>5</sup> A “Escuela Mercantil” ou “Escuela de Comercio”, criada em 1829 pelo tribunal do Consulado – constituído por representantes dos comerciantes para atender todos os problemas derivados de sua atividade – era um centro de ensino médio, gratuito, para a formação de futuros comerciantes e empregados do comércio. Seu plano de estudos incluía: gramática castelhana e francesa, matemática mercantil e bancária, caligrafia, geografia e contabilidade. Até seu encerramento, em 1836, passaram por ela destacados alunos que viriam desempenhar um importante papel na sociedade uruguaia.

### 3. A consolidação do Estado

À medida que se processava a consolidação de um Estado forte com a instauração de governos ditatoriais – começo da década de 1870 – configuravam-se as bases do sistema educacional, cujos três pilares estavam assim assentados: um ensino primário estendido a todo o país e fortemente centralizado; um ensino técnico incipiente mas com amplas possibilidades materiais de desenvolvimento e um ensino secundário e superior – centrados na Universidade – com planos e programas atualizados em suas três faculdades – Direito, Medicina e Matemática – e em sua Seção de Ensino Secundário.

O processo que gerou esta ainda elementar estrutura foi variado, complexo e disperso, não havendo uma diretriz única nem uma ideologia expressa que o promovessem: o ensino primário se organizou com base no impulso de um representante da inteligência uruguaia – José Pedro Varela –, com a boa visão dos progressistas criadores de gado e de um governo ditatorial, o que escondia um desacordo básico – qual seria a verdadeira função da escola – e um acordo circunstancial – a necessidade de criá-la e de estendê-la; o ensino técnico surgiu um pouco ao acaso das circunstâncias, sobre uma estrutura militar e com uma ambigüidade marcada em seus objetivos – oscilando entre o corretivo-repressivo e o formativo-técnico; o ensino secundário e superior – o que maior experiência acumulava – havia reformado sua estrutura e seus programas e ampliado seu alcance com a criação de duas faculdades – Medicina, em 1876, e Matemática, em 1885 – que introduziam no âmbito superior os estudos científicos naturais, abrindo caminho à formação dos técnicos que o país vinha necessitando e que algumas mentes esclarecidas reclamavam.

O modelo econômico que começava a delinear-se nesse período implicou a substituição da “velha estância” – com campos sem demarcações e gado crioulo – por cabanhas cientificamente exploradas – campos alambrados, pastagem artificial, gado mestiço, produção de lã, etc. Essa substituição do modelo tradicional significava importantes mudanças nas relações sociais e políticas.

A educação, por sua vez, deveria desempenhar um papel muito importante: eram necessárias escolas na campanha para modificar hábitos de vida e técnicas de trabalho; eram necessárias escolas técnicas para formar trabalhadores qualificados e técnicos requisitados não só pelas indústrias nascentes, mas também pela tecnologia recentemente importada. Era necessária uma nova Universidade que preparasse não apenas advogados com múltiplas funções, mas outros profissionais dos quais o país não poderia prescindir: médicos, engenheiros, contadores.

A Reforma Escolar, como processo, teve início ao final de 1868. José Pedro Varela, junto com um grupo de jovens intelectuais, criaram a “Sociedad de Amigos de la Educación Popular” (SAEP), com o objetivo de promover a reforma das escolas, inspirados nas doutrinas estadunidense e argentina (Horacio Mann e Sarmiento). Depois de um período de experiências privadas, com a criação de uma escola modelo – la “Elbio Fernández” – publicação de obras pedagógicas, oferecimento de cursos para professores, etc., Varela teve a oportunidade de colocar em prática essas idéias no sistema público. Designado para importante cargo educacional no governo de Latorre, elaborou um projeto de lei que incluía não só a gratuidade do ensino primário – algo já conhecido e praticado – , mas também a obrigatoriedade de assistência; limitações severas na educação religiosa (bastava a oposição de apenas um pai para que ela não acontecesse na aula) e uma alta participação popular na administração e orientação da escola pública. Os pais, através das “Comisiones de Distrito Escolar”, elegiam indiretamente o “Inspector Nacional de Instrucción Primaria”. O governo, em 1877, promulgou a lei, mas modificando o projeto original: acatou a gratuidade e a obrigatoriedade de assistência; oficializou, por outro lado, o ensino religioso e implantou um sistema escolar ultracentralizado.

Varela assumiu o cargo de “Inspector Nacional de Instrucción Primaria” e começou a desenvolver uma intensa atividade, organizando e controlando a constituição de um sistema escolar – praticamente inexistente até esse momento – que continuou sendo aperfeiçoado (depois de sua morte prematura em 1879), por seu irmão Jacobo Varela. De 1877 até 1880, a matrícula escolar cresceu expressivamente, tanto nas escolas públicas (de 17.500 a 24.700) como nas particulares (de 6.600 a 15.000 alunos). Esse crescimento refletia a realidade de que

a sociedade uruguaia, isto é, a montevidéana, começava a sentir as necessidades educacionais com maior intensidade.

#### 4. Estabilidade e desenvolvimento

Sobre as bases estabelecidas no último quarto do século anterior, irá se configurar o Uruguai contemporâneo. Este é o período de estruturação do sistema educacional, no qual irão se delineando, como características fundamentais: sua constante expansão, o que lhe faz alcançar, paulatinamente, maiores camadas da população pelo seu caráter gratuito e seu espírito liberal; uma certa inadequação à estrutura econômico-social: o ensino primário criou uma base de instrução elementar muito difundida, mas o ensino médio, nas suas duas ramificações – secundária e técnica – não se adequou às necessidades de uma indústria em expansão (os milhares de egressos do secundário, com uma preparação abstrata e livresca passaram a ocupar postos de trabalho em nada relacionados à formação recebida) e os poucos egressos do ensino técnico não cobriam a demanda do sistema econômico, que passou a se abastecer de autodidatas e oriundos de institutos privados (fundamentalmente na preparação para o comércio). Por outro lado, a Universidade crescia desmesuradamente nos seus setores menos dinamizadores do ponto de vista econômico (enquanto a faculdade de Direito absorvia 30% da matrícula, Agronomia, Veterinária, Química e Engenharia quase não chegavam, em conjunto, a 10%).

De modo geral houve, nesse período, um constante dinamismo em quase todos os níveis de ensino, o que se manifestou na criação de escolas, faculdades e institutos, e na modificação dos planos de estudos, métodos e técnicas pedagógicas. Esse dinamismo, entretanto, esteve marcado por uma grande influência estrangeira: os docentes do ensino superior, os planos de ensino e os métodos pedagógicos (também nos níveis primário e secundário) eram trazidos da Europa ou dos Estados Unidos, sem a preocupação – salvo algumas exceções – com o desenvolvimento de práticas adequadas à realidade do país.



No plano cultural a evolução foi notável, com a criação, por parte do Estado, de expressivos serviços, como a “Comédia Nacional” e o teatro “Sodré”. Esses empreendimentos, aliados a um relativo bem-estar econômico, propiciaram o surgimento de uma classe média que desempenharia importante papel na história uruguaia.

Nesse início de século – 1900 – começa a ser divulgada, no meio pedagógico, uma série de experiências denominadas “educação nova” ou “educação ativa” que pregava uma metodologia educacional baseada em um maior respeito à individualidade do aluno e sua maior participação no processo de ensino-aprendizagem. Esse ineditismo, no entanto, sofreu críticas daqueles que já atribuíam a Varela essa reação contra a “escola passiva”, na qual o professor falava e o aluno repetia até guardar na memória as palavras que ouvia.

A los maestros que hablan de implantar la escuela activa entre nosotros, como si eso fuera una novedad, podría recordárseles el caso de aquel personaje de Molière que se maravillaba al saber por boca de otros que hablaba en prosa sin saberlo. Porque aquí efectivamente todos ellos hacen hoy escuela activa sin saberlo (ACEVEDO apud BRALICH, 1987, p.83).

Os cursos de formação de professores cuja duração era de 4 anos (um de orientação profissional e 3 de formação, além dos 4 anos de ensino secundário), eram oferecidos pelos Institutos Normais que funcionavam com uma escola prática anexa. Conferiam o título de “maestro”, eliminando a distinção entre professor de 1º e 2º graus, portanto, habilitando para ambos os níveis.

A educação secundária oficial, até 1904, não atendia mais que 300 alunos em um único instituto localizado em Montevideu. Essa deficiência, no entanto, era atenuada pelos institutos particulares, por professores que ofereciam cursos a pessoas sem perspectivas de alcançarem a universidade.

Na zona rural, a situação era mais grave. Além do ensino primário, não havia outra possibilidade de estudo. Esse ensino que se estendia por seis anos, compreendia um conjunto de 16 disciplinas, dentre as quais, matemáticas, geografia, história, física, química, história natural, gramática, latim, literatura, filosofia, desenho e francês.

Apesar de algumas tentativas frustradas nos anos anteriores, uma lei sancionada em 1911 cria 18 liceos departamentais (escolas secundárias estaduais – um em cada capital de departamento) sob a dependência direta da universidade e lança um programa de bolsas para aqueles que lograssem boas notas pudessem continuar seus estudos em Montevideu. Em 1916 são criados dois novos liceos na capital e, em 1919, um liceo noturno com o mesmo plano de estudos dos demais.

Com esses institutos, estavam lançadas as bases de uma expansão educacional que iria alcançar altos índices de matrícula.

Em consequência dos constantes enfrentamentos com a universidade, a educação secundária, mediante uma lei de 1935, torna-se independente, constituindo-se um órgão autônomo do Estado. Por determinação legal, o Ensino Secundário terá, como objetivo principal, a cultura integral de seus educandos e a formação de cidadãos conscientes de seus deveres sociais, habilitando-os para continuar seus estudos superiores.

Em 1948 a população estudantil chegava a 30.700 alunos, demonstrando significativo crescimento em relação aos anos anteriores.

## 5. O período da ditadura militar

No começo da década de 50, o Uruguai ainda desfrutava de uma cômoda situação econômica graças aos efeitos da Guerra da Coréia que, mantendo alta demanda, oferecia bons preços pelos produtos importados. Solucionado o conflito e acomodada a economia européia baixam os preços para importação e sobem os de exportação. O Uruguai não consegue adaptar-se a essa nova situação e entra em crise econômica. Com ela se instala uma nova mudança em nível político – o acesso do Partido Nacional ao governo, desprezando, em meio à intensa agitação popular, o Partido Colorado. As medidas econômicas emergentes não acalmaram a situação, e muitos fatos vão concorrer para uma medida extrema, a ditadura militar. Dentre esses fatos, podem ser citados: os primeiros acordos com o FMI (Fundo Monetário Internacional) e a consequente eliminação de medidas protecionistas à população; a

desvalorização reiterada da moeda; a agitação popular com o surgimento de novos grupos mediante alianças com setores de esquerda; em nível sindical, a criação de uma central única de trabalhadores e, ao final dos anos 60, a formação de uma guerrilha urbana que em pouco tempo se consolidava como movimento organizado.

Em 1965, começa a circular um “Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay”, por parte da “Comisión de Inversión y Desarrollo Económico y la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza”. Esse informe apresentava um relato muito duro sobre a situação do sistema educacional: 10% da população carecia de instrução e perto de 50% não havia completado o ensino primário. “La escuela uruguaya es actualmente inadecuada para superar los factores que inciden en ella. Su eficacia pedagógica y cultural se compromete día a día al no crear nuevos tipos de enseñanza para esta realidad en la que está inscripta” – assinalava o referido informe e propunha aumentar a carga horária, o número anual de dias, realizar atividades educativas durante as férias, etc. A respeito de outro nível de ensino afirmava:

En la enseñanza media la repetición es un fenómeno de entidad más intenso en la enseñanza técnica que en la secundaria; mientras que en este nivel la expansión demográfica estudiantil ha afectado la calidad de los servicios, haciendo inadecuados los equipos y exigiendo la utilización de personas sin la conveniente preparación previa como personal docente. La masificación de la enseñanza ha llevado hasta las aulas a alumnos provenientes de medio socio-culturales más pobres (...) sin que el sistema creara condiciones de mayor intensidad educativa que, compensando las diferencias de origen, volvieran reales las iguales posibilidades que la sociedad debe ofrecer a los niños...”

E continuava, mais adiante: “La Universidad del trabajo se expande en la medida en que prepara para el sector terciario (...) es decir, en la medida en que brinda cursos no manuales ni técnico-industriales; se expande igualmente en los cursos manuales de finalidades no profesionales...”, fatores esses que tornavam quase nula a influência deste ensino no desenvolvimento econômico.

Tentando uma saída para a situação que se impunha, os partidos políticos majoritários recorrem a uma repressão mais forte e generalizada, para a qual apelam às Forças Armadas que fazem, assim, sua entrada oficial no cenário político. O golpe de Estado de 1973 e a conseqüente ditadura não fizeram mais que consolidar uma ditadura quase “legal” (aspas do autor) que o Poder Executivo vinha exercendo desde 1967.

Instalados no governo, os militares começam a reestruturar todo o país, iniciando pela economia. O novo modelo econômico baseia-se no crescimento do setor financeiro com a abstenção do Estado em tudo aquilo que dizia respeito à segurança social ou proteção ao consumo.

Esse modelo econômico não prosperou e, com o gradativo desgaste da ditadura – que a partir de 1980 enfrenta uma declarada oposição popular –, fez com que se reinstalasse, em 1985, o regime democrático.

O sistema educacional, nas primeiras décadas de 50 e 60, manteve um considerável impulso que lhe permitiu alcançar um alto nível de efetividade. Entretanto, a partir de 1970 – já imerso em pleno processo ditatorial – começa a sentir não só a diminuição dos recursos econômicos, mas também a determinação de medidas que procuravam amoldá-lo a uma concepção autoritária e elitista da sociedade.

No aspecto organizacional, o governo cria, através de uma lei de janeiro de 1973 – o Conselho Nacional de Educação (CONAE) com a finalidade de planejar, dirigir e supervisionar os três níveis de ensino – primário, secundário e técnico.

Com amplos poderes, a esse organismo cabia, dentre outros, designar os integrantes dos conselhos subordinados, fixar a orientação geral dos planos e programas de estudos, transferir docentes e manter a ordem nos centros de ensino.

A aplicação dessa Lei, entretanto, não trouxe a solução para a crise educacional em que o país estava imerso. Com a dissolução do Parlamento, em 1973, a educação sofreu, imediatamente, as suas conseqüências, com a aplicação de uma série de medidas que – sem modificar a estrutura do sistema – implicaram a sua total dependência às Forças Armadas: a) intervenção da Universidade com destituição e detenção de autoridades e designação de um Reitor Interventor; b) nomeação de novas autoridades nos demais níveis de ensino; c) imposição de normas repressivas nos centros de estudo. Em 1977, o CONAE que, até então, mantinha uma autonomia formal, sofre intervenção e é designada uma Comissão Supervisora de Ensino, integrada por generais, com o objetivo de orientar e controlar todo o sistema.

No plano pedagógico, a política do governo promoveu: modificações arbitrárias nos planos e programas; destituição de docentes por razões ideológicas; proliferação de normas e regulamentos que limitavam a liberdade do educador – convertido em um mero aplicador mecânico de receitas pedagógicas artificiais e forçadas – e o impediam de estabelecer uma íntima relação com os alunos; renovação dos textos usados em sala de aula, implantando aqueles que enalteciam o regime político vigente e que ofereciam uma imagem do mundo de acordo com a visão “oficial” (aspas do autor).

Como resultados concretos dessa política educacional, o país perde posições no contexto latino-americano no qual, até a década de 70, ocupava lugares privilegiados.

## 6. A reinstitucionalização educacional

O golpe militar de 1973 foi a institucionalização de uma situação de fato criada pelo Poder Executivo com a aquiescência, muitas vezes, do Parlamento. Era uma maneira radical e fácil de controlar uma crise econômica e social que poderia levar a uma revolução popular. A receita política – que foi a mesma para grande parte da América Latina – exigia uma transformação das estruturas educacionais que, no Uruguai, haviam evoluído favoravelmente no decorrer do século e visavam a importantes setores das correntes mais progressistas. Não existiu, realmente, uma nova *política educacional*, mas uma política repressiva, aplicada à educação: tratava-se de eliminar todo e qualquer vestígio anterior e de regimentar o sistema de tal maneira que nada pudesse escapar do controle militar, o que levou, algumas vezes, a intervenção em instituições onde estavam atuando autoridades designadas pelo próprio regime militar, em uma demonstração quase patológica de temor e desconfiança.

Uma década de autoritarismo não conseguiu destruir, no entanto, uma ideologia democrática bastante arraigada na sociedade uruguaia e, ao menor resquício de liberdade, afloraram manifestações não só democráticas mas, também, de tendências mais de esquerda no cenário político.

Da perspectiva de Bralich (2005), apesar do drama social gerado pela ditadura, esta teve a virtude de promover um consenso acerca da necessária e imediata *reinstitutionalização democrática*: quase todos os grupos políticos uniram esforços para recuperar aquele estado social perdido quase duas décadas atrás (antes dos governos autoritários e da ditadura militar) e criar uma sociedade mais justa. “La meta era, quizás, demasiado ambiciosa, pero sirvió como un horizonte a perseguir con entusiasmo”.

Nesse contexto, segundo dados do site [http://www.portalbrasil.eti.br/americas\\_uruguai.htm](http://www.portalbrasil.eti.br/americas_uruguai.htm), em 1980 as Forças Armadas são derrotadas num plebiscito para referendar a nova Constituição, o que acelera a abertura democrática. Após o governo de transição do general Gregório Alvarez, o colorado Julio María Sanguinetti vence as eleições de 1984. Em 1989 é aprovada a Lei do Ponto Final, que anistia os repressores da ditadura, e o blanco Luis Alberto Lacalle é eleito presidente. É implantada uma política de privatizações, corte de gastos públicos e arrocho salarial que gera protestos. A economia segue estagnada e o desemprego ultrapassa 10%. Acusações de corrupção contra seu governo levam à prisão, em 1996, o ex-ministro das Finanças Enrique Braga.

Sanguinetti volta à Presidência em 1995, obtendo apoio do legislativo para aumentar impostos, cortar gastos públicos e reformar a previdência. Um outro plebiscito, em 1996, aprova mudanças no sistema eleitoral. Em 1997, manifestantes exigem, nas ruas, investigações sobre o desaparecimento de 140 pessoas durante da ditadura, e o alto comando militar protesta por Sanguinetti restituir os direitos militares a 41 oficiais afastados por motivos políticos nos anos 70. A economia do país ajusta-se ao Mercosul, cresce 5,1% em 1997 e 4,5% em 1998. Em 1999, porém, crises econômicas no Brasil e na Argentina causam queda de 2% no PIB.

Em abril de 1999, o ex-presidente Lacalle (blanco), o senador Jorge Battle (colorado) e o ex-prefeito de Montevideu Tabaré Vázquez, da coalizão esquerdista Frente Ampla – Encontro Progressista (FA – EP), lançam-se candidatos à Presidência. Nas eleições gerais de outubro, a esquerda ameaça romper a hegemonia de colorados e blancos, com a vitória de Tabaré no primeiro turno (seguido por Battle) e a conquista de maioria simples no Congresso. Em reação, os

blancos apóiam Battle no segundo turno e ele vence com 52% dos votos contra 45% de Tabaré.

Ainda conforme o mesmo site, Battle assume a Presidência em março de 2000 e forma um governo de continuidade, ao manter no cargo quatro ministros-chave da administração de Sanguinetti.

Em abril, destitui o comandante do Exército, General Manuel Fernández, depois de ele ter declarado que “mais cedo ou mais tarde os militares terão de voltar a combater o inimigo marxista-leninista”. Em maio, a coalizão FA – EP ganha a eleição para o governo de Montevideu. Colorados e blancos vencem nos 18 departamentos restantes. Também em maio, o Uruguai obtém do FMI um crédito especial de 110 milhões de dólares, para reforçar o caixa do governo, a fim de implementar seu programa econômico de 2000-2001. Em agosto, o presidente Jorge Battle instala a Comissão para a Paz, presidida pelo arcebispo Nicolás Cotugno, para investigar os crimes da ditadura militar.

Novas eleições foram realizadas em 2004, com a vitória de Tabaré Vasquez.

Nessa nova fase pós-ditadura, a educação no Uruguai esteve baseada em princípios orientados pela Constituição da República e pela norma legal vigente. Ambas preconizam a liberdade de pensamento, de aprendizagem e de ensino, bem como a laicidade, a obrigatoriedade, a gratuidade e a autonomia do ensino em relação ao Poder Executivo.

A educação se rege pela Lei 15.739, de 28 de março de 1985, que reafirma os princípios fundamentais do sistema educacional com ênfase na laicidade.

Até 1972, o Ensino Público dependia do Ministério de Instrução Pública e Previdência Social, existindo Conselhos Diretivos autônomos em cada nível (exceto na Universidade). A partir de então, com a aprovação da Lei n.º 14.101 – Lei Geral de Educação – esses Conselhos de fundem num Conselho maior, denominado CO.NA.E (Conselho Nacional de Educação). Em 1985, é promulgada uma lei de emergência – Lei 15.739 – que, como referido no parágrafo anterior, permanece em vigor até os dias atuais.

Através dessa lei, é substituído o Conselho Nacional de Educação pela Administração Nacional de Educação Pública (ANEP), constituída pelo Conselho Diretivo Central (CODICEN), pela Direção Nacional de Educação Pública e pelos Conselhos Dependentes, de Educação Primária, Secundária e Técnico Profissional. No mesmo ano, 1985, são estabelecidas as competências do Ministério da Educação e a forma de indicação dos integrantes dos Conselhos de Educação.

Dentre outras atribuições que lhe são conferidas, a Lei 15.739 explicita as bases do Estatuto do Funcionalismo; indica as competências da Comissão Coordenadora de Educação; institui o sufrágio obrigatório e secreto para os atos e procedimentos eleitorais na designação dos integrantes dos órgãos universitários; estabelece os aspectos gerais – sem afetar a especificidade de cada um – dos órgãos de ensino; reafirma a liberdade de acesso às fontes de cultura e também regulamenta a forma de determinar o quorum mínimo e as maiorias necessárias para aprovar resoluções.

Através da ANEP, o governo uruguaio lança, em 1986, o Guia de Apoio ao Docente, com o objetivo de oferecer subsídios para a melhoria da qualidade de ensino. Esse Guia será objeto de análise em uma próxima seção deste trabalho.

## **2.2 Visão didático-pedagógica**

Uma educação compatível com os anseios da sociedade tem sido, em todos os momentos históricos, o objetivo dos diversos sistemas de ensino. Assim sendo, os educadores visam à construção de um cidadão capaz de interagir na sua circunstância, acrescentando-lhe novos valores e novas possibilidades de vir a ser.

Nesse mundo de transformações rápidas e radicais, o ensino da língua materna tem de considerar o homem como ser construtor de sua história e sujeito nas relações sociais.

Isso se concretizará à medida que a proposta pedagógica da escola contemple e assuma a concepção de linguagem enquanto interação social, e,



conseqüentemente, o texto como o ponto de partida para o estudo do homem e da sua relação com o mundo.

Essa postura que se deseja seja tomada pelas instituições de ensino carregam consigo as conseqüências de toda uma trajetória que historicamente caracteriza diferentes momentos entre a produção do conhecimento e o ensino.

Em um primeiro momento, diz Geraldi (1997), o conhecimento produzido era repassado pelo próprio produtor. Filósofos como Platão, Aristóteles, Sócrates ou o gramático Varrão produziam o saber e o repassavam através da interlocução com seus discípulos, caracterizando, assim, uma época em que o filósofo era o próprio professor de filosofia, e o gramático ensinava a gramática resultante de seus estudos.

Na imagem de Geraldi (1997), esse tempo estende-se até o início da modernidade, quando emerge, na história, a figura do professor. O mestre caracteriza-se não pelo saber que produz, mas por *saber um saber produzido*. Nessa divisão de trabalho, marca-se a passagem de produtores a transmissores do conhecimento, exigindo-se, portanto, uma nova característica desse profissional – professor.

Se no período anterior produzir e repassar o saber era tarefa de uma mesma pessoa, agora o professor deve estar sempre a par das últimas descobertas científicas de sua área para repassá-las com atualização e discernimento. E aqui, observa Geraldi (1997, p.88):

Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade.

Ao repassar o conhecimento, surge a dificuldade de articular esses saberes com as necessidades, reais ou imaginárias, de detenção desse conhecimento. E é nessa articulação que se constrói o *conteúdo de ensino*. Trata-se, pois, de transformar o resultado do trabalho científico em conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Essa transformação, pelas características com que se reveste “cristaliza como verdade o que é apenas uma verdade dentro de certa perspectiva” (GERALDI, 1997, p.90). Nesse sentido, certos conteúdos não respondem às necessidades dos

alunos, mas a exigências da própria disciplina ou de outros adiantamentos escolares. Trata-se de transmitir um saber já pronto e não de construí-lo juntamente com o aluno e pela mediação do professor. Cria-se, então, a diferença entre o professor de filosofia e o filósofo; entre o professor de língua e o gramático.

O terceiro momento referido por Geraldi (1997) a respeito da produção científica está na contemporaneidade, quando se observam profundas alterações entre as condições de produção de bens e as novas divisões do trabalho. Nesse sentido, pertinente se torna a indagação de Geraldi (1997, p.93) – “esta mudança de denominação (*sábios* ou *cientistas* para *pesquisadores*) não refletiria também uma mudança qualitativa nas relações de produção: emprego, exigência de produtividade, salários, gratificações, etc.?”

Reconhecendo essa mudança referida pelo lingüista, identifica-se uma nova realidade entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino: a produção de material didático posto à disposição no processo de transmissão do conhecimento. Tendo como carro-chefe o livro didático, os recursos apresentados pela informática e pelas demais formas tecnológicas procuram facilitar o trabalho do professor cuja competência deixa de ser definida por “saber um saber produzido por outros” para caracterizar-se como um repassador do que está produzido.

Nesta era tecnológica, o papel do professor restringe-se a escolher o material didático a ser utilizado e repassá-lo gradativamente aos alunos. Se, por um lado, esse recurso pretende minimizar as dificuldades enfrentadas diante de um número excessivo de alunos dentro de uma pesada carga horária de trabalho, por outro, transforma o professor, atribuindo-lhe o papel que Geraldi (1997, p.94) denomina de “capataz de fábrica” cuja função é

*controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem” entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc.

Apesar de reconhecer algumas experiências significativas em sala de aula, em que a interferência dos alunos quebra a passividade do previsto, Geraldi (1997, p.95) afirma que “a existência de tais fatos, no entanto, não é suficiente para

descaracterizar a identidade do projeto contemporâneo, que poderia ser denominado de ‘exercício da capatazia’”.

Resumindo esses três momentos caracterizados por Geraldi quanto à identidade do professor no transcorrer da história, tem-se: a) produtor do conhecimento; b) transmissor do conhecimento; c) controlador da aprendizagem.

Essa caracterização de identidades, no entanto, pode aparecer e conviver em uma mesma época histórica, conclui Geraldi, não sendo, pois, exclusiva de um determinado período, mas apenas alcançando maior destaque em um certo momento.

Detendo-se nessa relação entre o produto do trabalho científico e o papel do professor na construção do objeto de ensino, Geraldi assegura que “essa passagem cristaliza como verdade absoluta tudo o que na ciência se põe em hipótese” (1997, p.96). Nessa perspectiva, para o lingüista a atividade de ensino é uma forma de “fetichização”, ou seja, uma subserviência total aos interesses da sociedade no que diz respeito à definição de seus objetivos. É no ensino da gramática que mais facilmente pode ser notado esse servilismo, entretanto, meu interesse, nesta pesquisa, centra-se no texto, nesta parte do “conteúdo de ensino” que há muitas décadas ocupa expressivo espaço na sala de aula, mas, nem sempre desempenhando a função que lhe é atribuída na teoria bakhtiniana – “o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas” (BAKHTIN, 2000c, p.341).

O conceito de texto e sua conseqüente abordagem em sala de aula estão intimamente relacionadas às concepções do professor quanto à natureza da linguagem e às implicações decorrentes dessas concepções.

### 2.2.1 Concepções de linguagem

O ensino de língua materna está intimamente relacionado às concepções de linguagem que subsidiam esse ensino. Essas concepções são apontadas por Geraldi (1984) e referendadas por outros lingüistas – Travaglia, 1997; Koch, 2003 –,

que assim as explicita: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Uma reflexão sobre cada uma delas – o que será feito a seguir – permite depreender os diferentes objetivos e as abordagens do ensino de língua portuguesa que daí se originaram.

- *Linguagem como expressão do pensamento*: nessa concepção, a função da linguagem é traduzir o que se passa no interior da mente, portanto a dificuldade de expressão é decorrente da dificuldade de pensar. Diferentemente do que observa Bakhtin (1995, p.112) – para quem “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental” – a enunciação, nesta perspectiva, é um ato individual, monológico, que não resulta nem é condicionado pelas circunstâncias em que se realiza nem pela interação entre os interlocutores. Em consonância com os princípios norteadores da corrente filosófica denominada por Bakhtin de subjetivismo idealista, o fenômeno lingüístico é regido pelas leis da psicologia individual e pela capacidade de o indivíduo organizar de maneira lógica seu pensamento para exteriorizá-lo através de uma linguagem articulada e organizada. “Esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais” (GERALDI, 1984, p.43) que se caracterizam pela ênfase à *gramática normativa*, isto é, a um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. Essas regras são baseadas na forma como os escritores mais prestigiados fazem uso da língua, privilegiando, portanto, a norma culta, em detrimento das demais variedades, e criando o preconceito lingüístico. Assim, tudo aquilo que foge da norma é considerado “errado” e deve ser corrigido por não pertencer à língua. Essa concepção equivocada da linguagem desconhece o “diferente” e o exclui da comunidade lingüisticamente culta.

Dentre os argumentos apresentados na defesa dessa forma padrão, Travaglia (1997) aponta aqueles de natureza estética, elitista, política, comunicacional e histórica.

De uma visão estética, o uso da língua deve obedecer a critérios tais que privilegiam a elegância, a harmonia, a expressividade, a eufonia, o colorido, evitando, portanto, vícios como a colisão, o eco, o pleonasmo vicioso, empregados, naturalmente, nas variantes menos privilegiadas.

Em uma concepção elitista, o modelo ideal de língua é o ditado pelos bons escritores, pela elite cultural, que faz transparecer um forte sentimento de estratificação social, reconhecendo apenas uma variante lingüística – a da classe econômica e socialmente privilegiada.

O argumento político manifesta-se pelo temor da ameaça à nacionalidade, configurado pela presença de estrangeirismos, condenados em prol do purismo lingüístico, esquecendo que a língua é viva e sujeita a inevitáveis mudanças.

Em uma perspectiva comunicacional, o que deve ser considerado é a facilidade de compreensão. Assim, a escolha dos recursos e o léxico devem representar a expressão do pensamento e esta deve revestir-se da maior clareza, precisão e concisão.

Por fim, os argumentos de natureza histórica negam a característica de a língua ser um organismo vivo, que se atualiza na interação dos interlocutores, e preconizam a importância da tradição, de tudo o quanto impede a modificação do que era usado antigamente.

- *Linguagem como instrumento de comunicação*: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código, “conjunto de signos que se combinam segundo regras” (GERALDI, 1984, p.43), capaz de transmitir, através de um canal, uma mensagem de um emissor a um receptor. Isso fez com que o falante fosse afastado do processo de produção, desconsiderando-se os interlocutores e a situação da enunciação, tudo aquilo que é social e histórico na língua.

Nessa perspectiva, o processo de comunicação se realiza através da codificação e da decodificação de sinais. O falante coloca a informação que deseja enviar ao ouvinte em um código (codificação) e a remete através de um canal; o receptor, ao receber a mensagem, compartilha o código com o remetente e o decodifica, transformando-o novamente na mensagem encaminhada.

Ao separar o homem de seu contexto social, esta concepção de linguagem está representada pelos estudos lingüísticos realizados pelo estruturalismo, que privilegia a descrição da língua oral e pelo transformacionalismo, que trabalha com

enunciados ideais, isto é, produzidos por um falante-ouvinte ideal. Da mesma forma, referenda as proposições ditadas pelo objetivismo abstrato que vê a língua como um “arco-íris imóvel que domina o fluxo ininterrupto dos atos de fala” (BAKHTIN, 1995, p.77). Na teoria bakhtiniana, o processo de decodificação não deve ser confundido com o processo de identificação. São dois processos diferentes – o signo é decodificado; só o sinal é identificado. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente seguimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 1995, p.95).

Nessa concepção, saber a gramática da língua significa conhecer seu funcionamento, sua forma e função, sua estrutura. A *gramática descritiva*, portanto, “é um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método” (POSSENTI, 1996, p.31). Não há, neste caso, uma avaliação nem positiva nem negativa da expressão lingüística, uma vez que o foco está no “como se diz”. Apesar de não apresentar nenhum preconceito quanto à forma do dizer, pois o critério de análise é puramente lingüístico, esse tipo de descrição “trabalha com dados higienizados” (POSSENTI, 1996, p.33), priorizando a variedade padrão como representante ideal das regras da língua.

Como decorrência dessa concepção de linguagem, o ensino de língua materna leva o aprendiz ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função. Parte-se do princípio de que o indivíduo deve conhecer a instituição lingüística de que se utiliza, da mesma forma como deve conhecer outras instituições sociais em que está inserido.

- *Linguagem como forma de interação*: nesta concepção, a linguagem é vista como “um lugar de interação humana” (GERALDI, 1984, p.43). O que o indivíduo faz ao usar a língua não é somente transmitir informações a outrem ou exteriorizar seu pensamento, mas, e principalmente, realizar ações, agir sobre o interlocutor e com ele construir o significado para o diálogo que se estabelece dos lugares sociais que ocupam. A linguagem, desta visão, é o resultado da produção de efeitos de sentido entre falante e ouvinte – que deixam sua condição de passividade para interagirem em conjunto – em uma determinada situação de comunicação,

dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico. Em outras palavras, a linguagem é o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos da enunciação. “A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório” (BAKHTIN, 1995, p.125).

Neste sentido, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 1984, p.43).

De acordo com a situação de interação e da exigência dessa situação, o usuário deverá modular a forma lingüística a ser empregada, garantindo, assim, sua adequação ao contexto sócio-histórico-ideológico.

Subsidiadas por essas concepções de linguagem, têm-se as diferentes abordagens para o ensino da língua que serão objeto de reflexão no próximo item.

### 2.2.2 Abordagens da língua ou tipos de ensino

Com base na concepção de linguagem e no objetivo que subsidiam o ensino de língua materna, Halliday et al. (1974, p.260-280) apontam três tipos de ensino ou de abordagem da língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. “Evidentemente não são mutuamente exclusivos, podendo todos ter seu lugar nas aulas de língua materna, desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos seus diferentes propósitos (p.260). Cada um deles procura ser uma resposta à questão: “para que ensinamos a língua materna?”

O ensino *prescritivo* tem como objetivo ensinar a língua padrão, a norma culta. O aluno deve substituir sua variante lingüística – aquela que ele traz de casa – pela variante ensinada na escola. Esta substituição está calcada na dicotomia certo/errado. Todo o trabalho com a língua visa a inculcar no aprendiz as normas da gramática normativa cujas regras baseiam-se no modelo ditado pelos escritores

mais prestigiados. Dessa forma se instaura o preconceito lingüístico – aquilo que não é referendado pela norma não pertence à língua, portanto deve ser corrigido.

Nesse sentido, Geraldi (1984, p.47) observa que

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e pronunciando enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão ou outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Dessa perspectiva, privilegia-se o estudo da teoria gramatical, através de conceitos, regras e exceções que causam um estranhamento no aluno pelo fato de que, apesar de conseguir falar e interagir em sua própria língua, está sempre “errando” quando lhe é cobrado algum conhecimento sobre ela. Esse tipo de ensino, quando não tem significado nenhum, cria um estigma naquela que deveria ser a disciplina mais interessante dos currículos – a língua materna – já que esta constitui o principal instrumento para o aprendizado das outras áreas.

O hiato que se cria entre o que é ensinado prescritivamente e o uso efetivo da língua dificulta a compreensão real sobre a linguagem e seu papel na constituição do sujeito.

A crítica a esse modelo é permanente entre os lingüistas (Ilari, 1985; Possenti, 1996; Geraldi, 1984, 1996; Travaglia, 1997; Brito, 1997) e até mesmo entre alguns gramáticos (Luft, 1985; Bechara, 1985), e não são poucos os espaços em que essa discussão aponta novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Condenando as estratégias que propõem listas a serem memorizadas, exercícios de ortografia com lacunas, análises morfossintáticas sem a devida explicação lógica, indicam abordagens que oportunizem uma maior intimidade com a língua, um contato estreito com a língua em uso, com o fato lingüístico verdadeiro, dentro de sua real condição de produção e na sua real função enunciativa.

A esse respeito, Halliday questiona-se:

Será nossa língua uma coisa tão pobre e desinteressante que a colocamos no currículo escolar somente com o fim de lutar por suas causas perdidas, de enunciar juízos patéticos sobre alguns de seus aspectos marginais?



Deveríamos ter vergonha de deixar que alguém saia de nossas escolas secundárias conhecendo tão pouco o modo como sua língua funciona e o papel que desempenha na vida dos homens (HALLIDAY et al, 1974, p.264).

Um segundo tipo de ensino referido por Halliday et al. (1974) é o descritivo, que objetiva mostrar a estrutura e o funcionamento de uma determinada língua, considerando-a uma instituição social como tantas outras com as quais o indivíduo se relaciona.

Halliday et al. (1974) defendem essa abordagem com o seguinte argumento:

O que entendemos por ensinamento lingüístico descritivo consiste portanto em mostrar à criança como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna. Se alguém objetar que isto significa fazer lingüística nas aulas, a resposta será que é isso mesmo, no mesmo sentido e no mesmo grau em que ensinar o modo como o dinheiro funciona, por exemplo, fazer as crianças “brincarem de comprar”, sob a orientação das professoras, significa ensinar economia na aula (HALLIDAY et al., 1974, p.268).

Geraldi (1984), relacionando os tipos de ensino prescritivo e descritivo, observa que o ensino tradicional trabalhava com exemplos de descrições previamente feitas pela gramática. “Mais modernamente, as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc. Na verdade, substituiu-se uma metalinguagem por outra” (GERALDI, 1984, p.47).

Apesar de trabalhar com diferentes variedades lingüísticas, a descrição gramatical através de exercícios fragmenta a língua, descrevendo-a apenas como código, como mero instrumento de comunicação.

Essa descrição, pela complexidade com que se reveste, restringe-se ao trabalho com a metalinguagem da análise da língua, dificultando a concepção de linguagem como forma de interação.

O terceiro tipo de ensino – o produtivo – tem o objetivo de oportunizar o desenvolvimento de novas habilidades lingüísticas; visa a desenvolver a competência comunicativa do aluno para torná-lo construtor de seu conhecimento. Nesse sentido, saber usar a variante escrita da língua através de produções concretas de diferentes gêneros discursivos é ter domínio da língua que lhe confere

a condição de cidadania. Conforme Halliday et al. (1974, p.276), não se quer, nesta perspectiva,

alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.

Esse tipo de ensino expõe o aluno à língua, fazendo com que seu conhecimento inconsciente das regras concorra para a constituição de seu repertório lingüístico. “Por conseguinte, é a amplitude e o uso das diferentes variedades da língua materna, mais do que a real introdução de novos padrões e elementos, que constitui o foco do ensino lingüístico produtivo” (HALLIDAY et al., 1974, p.277).

Partindo-se do pressuposto de que não há uma variedade melhor ou pior, mas sim mais ou menos adequada e eficiente para determinado propósito, o ensino produtivo procura criar a capacidade de falar e de escrever de acordo com o uso mais eficaz da língua. “O ensino da leitura e da escrita é por si mesmo produtivo e não prescritivo” (HALLIDAY et al., 1974, p.262).

Uma avaliação baseada em minha experiência docente – supervisora de estágios do Curso de Licenciatura Plena em Letras – chega à lamentável constatação de que, ainda hoje, o ensino prescritivo prevalece sobre os demais nas instituições de ensino, sejam públicas ou particulares.

Essa tendência a prescrever regras para o estudo da língua reflete-se no trabalho com o texto e, conseqüentemente, na forma como ele é abordado em sala de aula. Considerações a esse respeito passo a apresentar nos próximos itens que pretendem estabelecer uma relação entre texto e ensino e explicitar as implicações advindas dessa relação.

### 2.2.3 O texto e o ensino

Dentro desse universo “O ensino de língua materna”, meu interesse específico recai sobre o processo de abordagem do texto, porque reconheço, com

Bakhtin, que “Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (BAKHTIN, 2000c, p.329).

Por uma questão metodológica, passo a apresentar, nesta seção, as considerações de dois reconhecidos lingüistas – Koch, 2003 e Geraldi, 1984, 1997 – sobre a concepção de texto, suas características e sua função no aprendizado de língua materna. Excluo os fundamentos da teoria bakhtiniana a esse respeito por entender já tê-la explicitada no Capítulo I. Entretanto, será retomada quando da análise dos textos trabalhados em sala de aula.

Para Koch (2003, p.16), “o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito”. Assim, para cada uma das três concepções de linguagem explicitadas neste capítulo, em 2.1 –, corresponde uma compreensão diferente do que é um texto e de como se constitui.

Na concepção que vê a língua como expressão do pensamento,

o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo (KOCH, 2003, p.16).

Na concepção de língua como instrumento de comunicação,

o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo (KOCH, 2003, p.16).

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos constroem o sentido no momento da interação,

o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar no texto para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2003, p.17).

Nesta concepção de texto, a *compreensão* é uma *atividade interativa*, diz Koch (2003), e não apenas uma “captação” de uma representação mental ou a decodificação de uma mensagem enviada de um emissor a um receptor. Essa

*atividade interativa* extremamente complexa de produção de sentidos utiliza-se dos elementos lingüísticos necessários para organizar-se, mas, a par desses elementos, uma gama considerável de outros fatores (saberes) é indispensável para sua construção significativa no momento do evento comunicativo.

O *sentido* de um texto, portanto, é *construído* na interação entre os interlocutores e não *extraído* ou *atribuído* pelo leitor/ouvinte. Nesse trabalho de construção, a *coerência*, antes vista como simples qualidade do texto, passa a significar o modo como os elementos presentes na superfície textual juntamente com os elementos do contexto sociocognitivo concorrem para a realização de um evento comunicativo pleno de sentido.

Valendo-se da metáfora do iceberg de Darcas, Koch refere que a parte visível do texto – a superfície – esconde um universo de subentendidos, de possibilidades de sentido, de lacunas, que deverá ser perscrutado pelo leitor para, através de seus conhecimentos e do uso de estratégias cognitivas, construir um sentido no processamento textual. Esse processamento depende, pois, de uma interação entre produtor e leitor, mas, também, da parte do produtor, de um “projeto de dizer” e, da parte do leitor, de uma participação ativa na construção do sentido a partir das pistas que o texto lhe oferece. “Produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção de sentido” (KOCH, 2003, p.19).

Ao defender uma concepção sociointeracional de linguagem – vista como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, sujeitos ativos – Koch, referindo-se ao texto, diz que “Trata-se necessariamente de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante” (KOCH, 2003, p.20).

De uma perspectiva histórica, Koch observa que, na fase inicial das pesquisas na área da Lingüística Textual – denominada de fase da análise transfrástica –, o texto era considerado como uma seqüência ou combinação de frases. Para garantir a unidade e a coerência, recorria-se à reiteração dos mesmos referentes ou ao uso de elementos de relação entre os elementos constitutivos do texto.

A ampliação significativa do conceito de coerência na década de 80, adotando-se uma perspectiva pragmática enunciativa, demonstrou que não se trata de uma qualidade do texto em si, mas de um fenômeno bem mais complexo cuja construção se dá em determinada situação de interação, entre o texto e seus usuários, mediante determinados fatores de ordem lingüística, sociocognitiva e interacional.

Nessa trajetória, outras pesquisas foram abrindo caminhos para que a Lingüística Textual – disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva – se transformasse em disciplina com forte tendência sociocognitivista. “As questões que ela se coloca, no final do século XX, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados” (KOCH, 2003, p.153).

Assim, a Lingüística Textual, com esta nova concepção de texto – todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um só sentido e todo texto é plurilinear na sua construção – abre outros horizontes para novas descobertas de fenômenos que têm o ser humano como objeto de estudo.

Como havia sido proposto no início desta seção, após as considerações de Koch (2003) sobre o texto, faço uma incursão nos estudos de Geraldi (1984, 1997) dos quais resultaram as concepções explicitadas a seguir. Mesmo reconhecendo-a demasiada extensa, busco a palavra do próprio lingüista pela propriedade ímpar com que se refere ao objeto que escolhi para esta reflexão – o texto.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado.

É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura,

se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão (GERALDI, 1997, p.166-167).

Como pode ser depreendido da citação acima, Geraldi vê o texto como interação, como lugar de encontro dos interlocutores para a construção do sentido. “O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto” (GERALDI, 1997, p.102). Essa valorização do outro tem sua origem na produção, quando as pistas dadas devem considerar as possíveis leituras que serão feitas. “Neste sentido, por mais paradoxal que possa parecer, um texto significa sempre uma coisa, mas esta coisa não é sempre a mesma”, diz Geraldi (1997, p.103).

A visão de texto defendida por Geraldi remonta à década de 80, quando explicitava a grande diferença entre a redação produzida na escola e o verdadeiro texto, trabalho de autoria e com um objetivo concreto – a interação entre os interlocutores. Já naquele momento, o lingüista observava que a dificuldade sentida pelos professores em avaliarem as redações dos alunos estava diretamente relacionada ao exercício simulado da produção de textos. Isso porque na escola não se produzem gêneros discursivos, ou seja, textos em que um sujeito se constitui através da linguagem, numa relação dialógica, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno reproduza a palavra dita pela instituição escolar.

Para Geraldi (1984), as redações produzidas pelos alunos, nas condições que a escola propõe, já são marcadas, desde a origem, pela artificialidade com que se caracterizam essas produções, negando, dessa forma, aspectos inerentes à língua, tais como funcionalidade, subjetividade e sociabilidade, com vistas a reconhecer seu papel mediador entre o homem e o mundo.

O verdadeiro texto é aquele que nasce de uma razão para sua existência; que é criado no trabalho conjunto dos interlocutores – falante/ouvinte; escritor/leitor – no momento da interação. É algo concreto, vivo, resultado de uma ação do sujeito no uso da linguagem, tendo como medida *o outro*, aquele que vai construir, juntamente com o autor, o sentido do texto.

## 2.2.4 A abordagem textual

Ao tratar o texto como a base para todo e qualquer estudo da linguagem, preocupa-me a forma como se dá a abordagem dos textos que circulam nas salas de aula, reconhecendo-a fundamental na construção da cidadania através de um trabalho reflexivo e significativo para o aluno. A fim de discorrer sobre essa abordagem, busco subsídios em Geraldi, Soares e Leffa pela perspectiva da qual discutem essa questão.

Diz Geraldi (1997, p.97) que a presença do texto “pode corroer a identidade atual do professor de língua portuguesa, em função do resultado da reflexão sobre textos que se realiza na área da pesquisa”. Cabe, portanto, verificar como acontece essa transposição do produto das pesquisas para o objeto de ensino – o texto, reconhecido por Geraldi como “produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*”, mas passivo do conceito operatório que lhe é formulado pelo lingüista: “um texto é uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado” (GERALDI, 1997, p.101). Nas palavras de Geraldi, “como se deu e se dá a presença deste ‘estranho no ninho’?” já que, como referido anteriormente, o que é, ainda, hipótese na ciência, transforma-se em verdade absoluta na escola cujo papel de “transmissora” do conhecimento exige essa habilidade de repassar – e o faz sem maiores questionamentos – o que já está pronto.

Geraldi diagnostica três formas de inserção do texto como “conteúdo de ensino”. Essa inserção, como explicita Soares (1991), está intimamente relacionada às concepções de educação subjacentes em diferentes épocas que inspiraram os movimentos, as correntes defensoras de uma ou outra forma de abordar o texto.

Baseada nessas concepções, Soares (1991, p.100) aponta quatro propostas:

as propostas behavioristas, que, inspiradas basicamente em Skinner e Gagné, vêem o ensino como modelagem de comportamento; as propostas cognitivistas, representadas por autores como Bruner, Ausubel, Piaget, que vêem o ensino sobretudo como desenvolvimento das estruturas cognitivas; as propostas humanísticas, que defendem a humanização do processo de ensino, quer na linha da “educação centrada no aluno”, representada por Rogers, quer na linha da educação para o desenvolvimento da “totalidade”

do ser humano, pela integração de suas dimensões cognitiva, afetiva e social, representada por Combs; e, finalmente, uma proposta que, fugindo ao caráter psicologizante das propostas anteriores, para as quais a aprendizagem é antes de tudo um processo individual, vê o ensino como, fundamentalmente, um processo de interação social, cujos instrumentos de análise devem ser, sobretudo, a teoria da Comunicação e a Linguística, em particular a Sociolingüística.

Ao resumir essas propostas em apenas três, Geraldini assim as descreve:

1º – “A leitura prevista passa a ser a única leitura possível” (p.111). Nessa perspectiva, o texto, como produto pronto, acabado, serve de *modelo*, não só para a leitura oral – e aqui o aluno era solicitado a ler partes do texto, fragmentando seu sentido geral – como para a produção de novos textos pelos alunos – atuando como objeto de imitação – e, ainda, para a correta interpretação, atuando como objeto de fixação de sentidos – o significado do texto era aquele atribuído pelo professor ou pelo autor do livro didático, conferido através da manual do professor.

2º – “O sentido que vale é aquele que lhe atribui *hic et nunc*, o leitor, erigido em categoria única do processo dialogal em que estaria supostamente envolvido.” (p.111). Essa segunda forma de inserção apresenta uma certa diferença em relação ao período anterior, pois os novos estudos referentes à produção de sentido – enfatiza-se agora a importância do conhecimento de mundo, do conhecimento prévio do leitor e do conhecimento partilhado como formas de preenchimento das lacunas oferecidas pelo texto – leva a escola a reconhecer que o sentido do texto deve ser atribuído pelo leitor. Essa abertura, entretanto, conduziu à equivocada concepção de que “tudo vale”, comprometendo, assim, o próprio objeto de leitura.

3º – A terceira forma de inserção do texto na sala de aula considera-o não como uma unidade de sentido fixo e único, com apenas uma leitura, ou como uma ampla possibilidade de atribuição de sentido. Nesse momento, importam as condições de produção fornecidas pelas “pistas” que o texto oferece para que se estabeleça o diálogo necessário à construção do sentido entre autor e leitor. Desta perspectiva, o professor deixa sua função *de gerente, de capataz* (que calcula o tempo de contato do aluno com o conteúdo) para desempenhar o papel de *interlocutor* ou *mediador* no processo de construção do conhecimento que tem a sala de aula como lugar de produção de sentidos.



Referindo-se também a essas formas de inserção do texto na sala de aula, Leffa (1999) caracteriza-as historicamente em três perspectivas: a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor e a perspectiva interacional.

O estudo do texto pode ser relativamente simples (e o foi historicamente) focalizando questões como a frequência de palavras e organização sintática da frase. A ênfase no leitor já envolve uma complexidade maior, considerando não apenas o que acontece durante a leitura, mas também a experiência de vida que antecede o encontro com o texto. Finalmente, a ênfase no contexto social procura examinar a leitura como um fenômeno social restrito a determinadas comunidades e sujeito às suas normas, regras e restrições (LEFFA, 1999, p.16).

Na primeira perspectiva, cujo foco é o texto, o acesso ao significado está na capacidade do leitor de decodificar o código de forma linear e única. Conseqüentemente um texto produz sempre o mesmo significado, basta a decodificação para se chegar ao conteúdo.

Os livros didáticos eram preparados, diz Leffa, especificamente para as respectivas séries, observando-se rigorosamente o critério da clareza, da inteligibilidade e respeitando-se as supostas limitações do leitor. O que se buscava, portanto, era adaptar o texto ao leitor; daí a preocupação com sua transparência e com a necessidade de ser processado na sua totalidade.

Na perspectiva do leitor, o foco sai do texto – como lugar de extração do sentido – e recai sobre cada um dos leitores que, mediante suas próprias leituras de mundo, seus conhecimentos prévios e partilhados com o autor, atribui um sentido à leitura apresentada pelo texto. Cria-se, assim, uma nova abordagem do processamento textual, em que os objetivos e as estratégias deverão ser consideradas no ato de leitura. Também surge a interferência de outros aspectos, tais como a importância das informações não-visuais, a habilidade de fazer previsões e a necessidade de conhecer as convenções da escrita.

Como pode ser depreendido, o leitor é o responsável pelo sentido que vai atribuir ao texto, e esse sentido será o reflexo de toda a vivência acumulada durante a sua constituição como sujeito, elaborando e testando hipóteses, confirmando-as ou rejeitando-as em uma participação ativa frente ao objeto de leitura.

Quanto às críticas dirigidas a essa abordagem, Leffa (1999, p.28) observa que, nesta perspectiva,

o leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver. Não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor.

Apesar de apresentar alguma evolução em relação à abordagem anterior – cujo foco era o texto – ao privilegiar o processo sobre o produto, a perspectiva do leitor desconsidera os aspectos sociais determinantes na construção do significado.

O terceiro tipo de abordagem textual referida por Leffa (1999) é a perspectiva interacional.

Partindo do pressuposto de que a interação não é uma exclusividade da área da leitura, mas um aspecto identificável em qualquer ciência, cria-se autoridade para reconhecê-la inerente ao processo de leitura vista dentro de um determinado contexto, com intenções específicas, em que autor e leitor negociam a construção do significado através do texto. Esse texto, portanto, não é construído apenas pelo autor no ato de sua produção, mas também pelo leitor ao interagir com ele no momento da leitura. A interação que se estabelece, então, entre autor/leitor permite caracterizar a leitura não apenas como uma atividade mental, mas, também, como uma atividade social, enfatizando o *outro* na relação dialógica do processo interativo.

E é do ponto de vista dessa abordagem interacional que Geraldi (1997, p.112) diz ser possível defender a idéia de que a presença do texto em sala de aula “pode corroer a identidade do ser professor tal como constituída nos tempos de hoje”.

O acontecimento dialógico que se estabelece no momento da interação autor/leitor faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos, um espaço de interlocução, em que os conteúdos interativos não podem ser previstos pelo livro didático, modificando, conseqüentemente, a identidade do professor, que passa, agora, a desempenhar um novo papel no processo de construção do conhecimento. “Por esta via pode se dar a desconstrução da identidade atual (exercício de capatazia) e a construção de uma nova identidade” do professor (GERALDI, 1997, p.113).

Mais do que uma possibilidade, essa desconstrução é uma necessidade, pois a condução do ensino de língua materna, especificamente no que respeita ao texto, não se mantém mais nos parâmetros sob os quais vem se constituindo. A responsabilidade do professor ao escolher os textos com que vai trabalhar na sala de aula e a forma como conduz essa atividade deve considerar a importância do ato de ler, a perigosa oportunidade de permitir sejam levadas para fora da escola experiências as mais diversas com os diferentes gêneros textuais, experiências essas que, muitas vezes, tornam o aluno mais ou menos feliz.

Todos nós que atuamos na área de língua portuguesa concordamos que o ensino da língua materna a partir do texto não é novo. Antes mesmo das atuais concepções de linguagem, de texto, de gênero e de discurso, as propostas apresentadas pelos professores baseavam-se num texto previamente selecionado e, muitas vezes, repassado aos alunos mediante cópia do quadro de giz. Dizia-se e defendia-se que se estava trabalhando a língua a partir do texto. Essa prática, no entanto, desconsiderava as implicações advindas de uma concepção sócio-histórica de texto, “as formas concretas dos textos, as condições concretas da vida dos textos, sua interdependência e sua inter-relação” (BAKHTIN, 2000c, p.341).

O texto, como base das unidades propostas nos livros didáticos, apresentava-se sem nenhum atrativo, com uma série de perguntas de interpretação que, como observa Geraldi (1997, p.170), representam “um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimento”. Essas perguntas não têm a intenção de despertar a curiosidade frente ao texto; elas são formuladas depois da leitura, muitas vezes – ou quase sempre – exigindo um mínimo de esforço do leitor, já que as respostas previstas encontram-se explícitas, não exigindo nenhum exercício de busca, de procura, de construção de conhecimento.

Acontece com o texto o mesmo já referido quanto à passagem do produto do trabalho científico a conteúdo de ensino. Há, portanto, uma “fetichização” do texto, uma sacralização que leva consigo seu autor, quem o selecionou e seus leitores, “pois estes, no contato magicamente imposto, ‘eruditos’ se tornam porque leram o que selecionado a ler se lhes ‘deu’ a ler – escolarizados estão” (GERALDI, 1997, p.169).

Não se trata, portanto, de textos escolhidos por sujeitos que, querendo aprender, buscam uma forma de dialogar para encontrarem respostas a questões que somente o interesse pelo assunto pode formular.

Geraldi (1997) sugere atitudes produtivas em sala de aula que também podem ser recuperadas de leituras externas à escola:

- a) *busca de informação*: esta abordagem de *perguntar* ao texto é o que se pode chamar de *leitura-busca-de-informação*. Partindo-se do pressuposto de que não se buscam informações para nada e sim a partir de determinada necessidade, cria-se a possibilidade de usar a língua na resolução de um determinado problema, mesmo que não imediato;
- b) *escuta do texto*: esta proposta de escutar o texto é o que se pode chamar de *leitura-estudo-do-texto*. Diferentemente da anterior, o leitor não procura o texto com uma pergunta previamente formulada, mas para retirar dele tudo o que ele tem a oferecer. E aqui se estabelece a interação, uma vez que a palavra do autor sozinha não produz sentido, mas, juntamente com a participação do leitor, constrói-se o sentido, ou melhor, um sentido para o texto;
- c) *uso do texto*: nesta alternativa, o texto é utilizado na produção de outras obras, inclusive outros textos. A *leitura-pretexito* sofreu, historicamente, críticas muitas vezes pela ilegitimidade dos pretextos instaurados para a atividade de leitura. Diz Geraldi (1997, p.174) que a “ilegitimidade não me parece surgir do estudo sintático em si, mas da cristalização de tais análises que se não apresentam como possíveis mas como verdades a que só cabe aderir, sem qualquer pergunta”;
- d) *fruição do texto*: *ler por ler* seria a síntese dessa ida ao texto. É o que pode ser chamado de *leitura-fruição*, leitura por prazer, da qual nada deve ser cobrado, apenas a vontade de estar com o *outro* e com ele constituir-se e constituí-lo como objeto de leitura.

Como se pode depreender, essas alternativas de “entrada” do texto na sala de aula não são, necessariamente, excludentes. Podem fazer parte das propostas

apresentadas pelo professor desde que – e aqui está o centro da questão – representem algo significativo para o aluno. Parece-me, portanto, que essa “entrada” a que se refere Geraldi, deve ser preparada, planejada e, conseqüentemente aguardada pela turma. A preocupação do professor em trazer textos novos a cada aula vulgariza essa intimidade indispensável ao processo de interação entre autor/leitor mediado pelo texto. O tempo de trabalho em cada texto vai depender das possibilidades que se apresentam para a consecução do objetivo predeterminado. Nada impede que se fique tratando do mesmo texto por um bom número de aulas, desde que o interesse em perscrutá-lo continue despertando nos alunos a vontade de continuar a exploração.

Também entendo que a apresentação do texto impresso não deva ser a primeira proposta de trabalho, mas sim a decorrência de uma discussão em que o interesse da turma se demonstre em aprofundar o conhecimento sobre o assunto. O professor não deve queimar etapas, partindo diretamente do texto sem que este esteja inserido num projeto maior, com outras atividades que levem, por fim, ao texto com, a cada vez, diferentes objetivos – buscar informação, usá-lo para dirimir alguma dúvida, estudá-lo sobre algum aspecto do tema em pauta ou, simplesmente, pelo prazer de ouvir o *outro* sobre aquele objeto de discussão.

A importância com que se reveste essa chegada do texto à sala de aula é fundamental, uma vez que ela sinaliza a complexidade maior ou menor da leitura a ser feita, complexidade essa diretamente relacionada com as experiências anteriores vividas pelos alunos em relação aos textos com que tiveram contato.

Daí a necessidade de um olhar atento às primeiras tentativas de interação texto/aluno.

Ao entrar na escola para aprender a ler e a escrever, o primeiro – e, muitas vezes, o único – contato com o texto escrito mantido pela criança é com a cartilha, reconhecida como modelo a ser seguido e copiado, dada sua função imprescindível na alfabetização. Essa cartilha, dependendo do método adotado, apresenta textos criados – não autênticos –, cujo significado – às vezes duvidosos – se prende ao significado das palavras isoladas, sem nenhuma conexão lógica, semântica ou discursiva. Assim, de forma simplista, juntam-se sílabas para formar palavras,

palavras para formar frases, e o conjunto dessas frases daria um texto. Cabe ressaltar, ainda, que a escolha das palavras recai na dificuldade fonética a ser trabalhada, e a disposição das frases, uma embaixo da outra, leva a pensar que não existe possibilidade de coesão seqüencial. Os mecanismos de coesão referencial também são ignorados, recorrendo-se apenas à repetição como forma de remeter a um elemento já referido.

Essa concepção equivocada de texto, passada ao aluno, traz conseqüências facilmente previsíveis no decorrer de sua vida, quer como estudante, quer como profissional.

Dada, erroneamente, como terminada essa etapa da alfabetização, a cartilha é substituída pelo livro didático. Mas também aqui as oportunidades de contato com textos autênticos são muito poucas. Em décadas nas quais o foco da leitura estava voltado ao texto, privilegiava-se o texto literário como modelo que o aluno deveria seguir para, um dia, reproduzi-lo em sua prática redacional. Assim, como aponta Geraldi (1997, p.180), “Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, para citar apenas alguns dos autores hoje presentes nos livros didáticos, não escreveram os textos que escreveram imaginando-os modelos a serem seguidos”. A proposta aqui é ressaltar o trabalho de construção operado por esses escritores, os quais, apesar de “modelares” não podem se tornar modelos: “[...] inspiram porque convivendo com eles vamos aprendendo, no e com o trabalho dos outros, formas de trabalharmos também” (GERALDI, 1997, p.81).

A respeito do texto literário, Halliday et al. (1974, p.281) defendem que “A literatura é a língua por si mesma, o único uso da linguagem talvez em que a finalidade é usar a língua”. Assim, enquanto o uso não literário da língua pressupõe alguma situação, alguma estrutura em que os participantes da ação lingüística também participam, “uma obra de literatura, por outro lado, cria sua própria situação, sua própria estrutura de acontecimentos” (HALLIDAY et al., 1974, p.281).

No que se refere à análise lingüística, “um texto literário é descrito da mesma maneira que qualquer outro texto. [...] Deste modo, o professor pode mostrar a escolha que o escritor fez dos recursos da língua” (HALLIDAY et al., 1974, p.283). A linguagem literária, portanto, não se trata de uma nova linguagem, mas do uso de

recursos existentes na língua que, através de determinados métodos, podem ser comparados a outros recursos empregados em outros textos, literários ou não.

Não se está propondo aqui, como enfatizam Halliday et al. (1974), o reducionismo de entender o estudo da literatura e o estudo da língua como sendo a mesma coisa. O estudo da literatura é mais amplo, podendo, inclusive, valer-se de outras disciplinas; já o estudo da língua se interessa pelos usos que dela se faz, tanto em textos literários quanto nos não literários – mas ambos têm no texto o objeto de estudo.

Essas digressões servem para mostrar que o livro-didático, ao trabalhar o texto literário, não o faz da perspectiva anteriormente referida. Após a apresentação do texto, seguem-se questões de interpretação que, em muitas circunstâncias, nem o próprio autor poderia ou saberia respondê-las. Acompanhado de um livro de respostas, fecha-se a possibilidade das diferentes leituras, reduzindo-se, assim, as possibilidades de produção de sentidos.

Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro da ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu (GERALDI, 1997, p.188-189).

Os resultados de pesquisas que concebem o texto não com sentido fixo e único, mas como lugar de interação e condição a diferentes produções de sentido, demonstram que essa produção não pode estar totalmente prevista pela “parafernália da tecnologia didática”, como diz Geraldi (1997, p.112). E é essa visão do livro didático que confere ao professor uma nova forma de reconstruir sua identidade – interlocutor ou mediador entre o objeto de estudo (neste caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula.

A par de todas as dificuldades com que se depara no exercício da profissão – baixos salários, turmas numerosas, impossibilidade de atualização permanente, alunos sócio-economicamente carentes, escolas com escassos recursos – o professor, ao trabalhar com textos, deve considerar que “é nos conteúdos dos textos que se dão a ler que mais explicitamente se realizam os objetivos da educação tal como definidos a cada circunstância histórica” (GERALDI, 1997, p.97).

Como deve ser, então, uma abordagem textual que responda a necessidades e provoque necessidades?

A abordagem textual nessa perspectiva deve, primeiramente, conceber o texto como o ponto de partida para o estudo do homem social e de sua linguagem.

Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p.136).

Isso significa que o texto é a unidade de ensino a ser trabalhada e que esse trabalho deve seguir a mesma ordem metodológica sugerida por Bakhtin (1995, p.124) para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Depreende-se, portanto, que o trabalho com o texto não pode ser somente com o aspecto lingüístico nem somente com o aspecto social, assim, o percurso a ser seguido deve contemplar essas duas dimensões: social (esferas sociais, situação de interação, gênero e enunciado); lingüística (formas da língua). “Não se pode ficar restrito a um dos itens da proposta bakhtiniana, sob pena de produzirmos uma análise do discurso sem discurso, uma análise lingüística sem língua, e assim por diante” (GERALDI, 1997, p.60).

Para analisar o discurso é indispensável considerar o contexto das interações verbais, uma vez que essas interações não se dão fora do social e, por isso, evoluem e se modificam à medida que as relações sociais evoluem, refletindo, conseqüentemente, essa evolução nas formas dos atos de fala e, por conseguinte, nas formas da língua.

Nessa perspectiva, Bakhtin diz que:

o que falta à lingüística contemporânea é uma abordagem da enunciação em si. Sua análise não ultrapassa a segmentação em constituintes



imediatos. E, no entanto, as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações. Mas, justamente, para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (BAKHTIN, 1995, p.124-125).

Frente a essas considerações, retomo novamente a questão: Como deve ser uma abordagem textual que responda a necessidades e provoque necessidades? Vencida a primeira condição – concepção enunciativa de texto – e reconhecida a ordem metodológica para a análise textual, surge, então, a dúvida: que gêneros devem ser trabalhados pela escola e quais os critérios para sua escolha?

Partindo-se do pressuposto de que as esferas sociais criam gêneros particulares que as diferenciam, como, por exemplo, as citadas por Rodrigues (2001b, p.211),

- a) esfera dos negócios: contrato, ofício;
- b) esfera cotidiana: conversa familiar, cumprimento, bilhete;
- c) esfera religiosa: sermão, encíclica;
- d) esfera científica: tese, palestra, ensaio;
- e) esfera jurídica: petição, decreto;
- f) esfera jornalística: editorial, notícia, artigo;
- g) esfera escolar: texto didático, seminário, resumo;
- h) esfera artística: conto, romance, novela,

a escola, como instituição social, também convive com gêneros característicos de sua esfera, tais como, resumos, resenhas, textos didáticos, seminários e outros tantos que constituem as atividades de ensino-aprendizagem e que

podem ser legitimamente denominados gêneros escolares, assim como se fala em gêneros literários e jornalísticos, não incluindo, no entanto, aqueles criados pela escola como consequência de reduções das concepções da escrita e da leitura, de adoção de tipologias textuais para a prática da produção escrita que tomam a parte pelo todo, entendidos aqui como *gêneros escolarizados*, pois não encontram referência concreta na comunicação discursiva (RODRIGUES, 2001b, p.213).

O que se constata, portanto, é a necessidade de a escola atentar para o caráter sócio-discursivo dos gêneros com que convive e sua real significação na vida do aluno, substituindo a tradicional tipologia narração, descrição, dissertação por uma abordagem discursiva no contexto amplo das práticas sociais.

Quanto aos critérios para a escolha, creio que o mais importante é a *necessidade* do aluno de dominar determinado gênero – neste caso específico, há a expectativa de que o aluno conclua seus estudos tendo capacidade de transitar entre textos da esfera escolar, sem excluir os demais, cuja aplicabilidade seja viável também em sua vida social pública.

Outro critério a ser observado na escolha do gênero a ser trabalhado em sala de aula é o projeto da escola. Nesse sentido, a inserção da disciplina de Língua Portuguesa em um projeto interdisciplinar vai demonstrar significativamente o uso da língua nas suas práticas sociais, constituindo-se em uma indispensável ferramenta dentro de um conjunto de instrumentos na consecução de determinado objetivo. No momento em que surgir a necessidade de usar a língua na resolução de problemas comuns em determinada situação, o processo de ensino-aprendizagem passa a ter significado e, conseqüentemente, a aprendizagem se realiza.

A par desses critérios para escolha do gênero discursivo a ser trabalhado, é decisivo o posicionamento do professor frente ao texto e à sua abordagem sócio-discursiva. Essa postura está intimamente relacionada com a tradição no ensino de língua materna cujo foco deslocou-se, gradativamente, da análise gramatical da frase descontextualizada à gramática textual, que nada mais é, da forma como é conduzida na escola, do que a mesma gramática da frase trabalhada em trechos escolhidos do texto de leitura.

Com isto, a atividade de leitura até perdeu espaço na aula, pois hoje é comum ler-se o texto de forma rápida, para imediatamente depois passar ao trabalho “textual” que, em vez de identificar e classificar conjunções, identifica e classifica “operadores argumentativos” em poemas de Cecília Meirelles ou, em vez de completar frases com o pronome certo propõe aos alunos “ver os pronomes que têm no texto”, após a leitura de uma canção (KLEIMAN, 1999, p.67).

Creio que o que falta ao professor é o conhecimento de uma teoria da linguagem que a considere em sua dimensão discursiva; uma concepção de linguagem como atividade constitutiva, coletiva, histórica e social; uma concepção da

produção do conhecimento através da socialização e até mesmo do conflito. Geraldi (1997, p.XXI) diz que “o que falta aos professores é uma melhor formação teórica”. E, nesse sentido, atribuo aos cursos de licenciatura em Letras a responsabilidade de inserirem em seus currículos propostas que venham a preencher essa lacuna apontada por Geraldi, mas que também oportunizem a certeza de que “não há ponte entre a teoria e a prática”, como diz Geraldi (1997, p.XXVIII), já que a natureza do objeto – a linguagem – destrói pontes enquanto elementos fixos, para buscar, na práxis, a constituição desse objeto.

Nessa dimensão discursiva de texto, duas concepções tradicionais devem ser reelaboradas pela escola: uma concepção de linguagem que assuma a transparência dos sentidos na comunicação e uma concepção moralizadora do texto e da atividade de leitura (KLEIMAN, 1999).

Quanto à transparência de sentidos, Kleiman (1999, p.73), observa que:

A concepção escolar assume a transparência da linguagem na comunicação e na mediação de sentidos. Em vez de co-construídos e negociados, os sentidos estariam dados universalmente, a priori, e a clareza e objetividade estariam garantidas no discurso institucional, sobretudo no contexto de repasse de informações mediado pelo texto escrito, cuja neutralidade e objetividade estariam acima de qualquer suspeita. A suposição de que toda palavra significa o mesmo para todo falante, qualquer que seja o contexto e sua história, não se sustenta numa perspectiva de linguagem como atividade de construção conjunta de sentidos, mas é perfeitamente viável numa concepção de linguagem como objeto neutro e objetivo, desde que haja uma intenção de clareza entre falantes supostamente cooperativos.

O abandono dessa concepção certamente não é uma tarefa fácil. Requer a compreensão da linguagem (e do texto) como um processo de interlocução e, dessa perspectiva, atribuir à interação verbal o lugar da produção da linguagem, e a esse processo, o lugar de constituição dos sujeitos. Essa postura significa admitir, com Geraldi (1997): a) que a *língua* não é um sistema fechado do qual o sujeito se apropria de acordo com suas necessidades, mas que se constrói no próprio processo interlocutivo; b) que os *sujeitos* se constituem através da linguagem, portanto, à medida que interagem entre si, mediados pela linguagem; c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico, daí não apresentarem um caráter ingênuo, pois sofrem as restrições desse contexto.

Retomando a segunda concepção tradicional da escola em relação ao texto – concepção moralizadora – apontada por Kleiman (1999), atribuiu-se essa postura a épocas em que tanto o uso do texto como a própria escola tinham a função primeira de manter a ordem das estruturas sociais vigentes.

Assim, a abordagem textual é ancorada em uma autoridade que guia a interpretação, conduzindo-as por caminhos até encontrar a mensagem certa, alguma lição de cunho moral. Apaga-se assim a subjetividade da leitura, permanecendo a única visão do professor, cujo papel é o de mediador entre texto e leitor.

Daí o problema de reconfiguração da concepção de texto ser indissociável do processo de formação de um professor *leitor* que o transporte às concepções pós-modernas de interpretação, que se querem mais abertas aos sentidos. Em consequência do processo, ele poderá transformar a concepção que caracteriza a sua relação com o texto, e que resulta na cristalização de gêneros escolares cuja leitura consiste na aplicação e rearranjo de fórmulas maniqueístas que transformam qualquer gênero numa parábola de onde é preciso extrair uma mensagem edificante, uma moral, uma lição, uma palavra de ordem. As generalidades que são produzidas nas interpretações escolares deixam tanto professor como aluno à margem do texto, em vez de eles entrarem no mundo aí criado e se apropriarem das palavras para recriarem redes de sentido (KLEIMAN, 1999, p.76).

Conseqüentemente, há um comprometimento na formação do leitor cujo respeito pelo texto cerceia a construção de sentidos e impossibilita a polifonia inerente ao enunciado. A previsibilidade é imposta pelo contexto institucional e o possível fracasso é, mais uma vez, atribuído ao aluno que não concorda e, por isso, não aceita as leituras feitas pelo professor ao escolher o texto.

A literatura a esse respeito é vasta, e os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam princípios norteadores que subsidiam as propostas pedagógicas referentes à abordagem textual, tais como a compreensão ativa dos textos e não a mera decodificação, e a interlocução efetiva na criação de sentidos.

Passo, agora, no capítulo referente à pesquisa, à análise desses documentos em relação ao recorte deste trabalho – o texto.

### **3 A PESQUISA**

Como professora de Lingüística Aplicada ao Ensino do Português e Supervisora de Estágios no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pelotas, estou permanentemente envolvida com a dificuldade enfrentada pelos alunos em colocarem em prática, nas classes em que realizam os estágios, as propostas metodológicas anunciadas e recomendadas durante o Curso. A realidade com que se defrontam nas escolas da rede pública faz-nos questionar as teorias e as novas abordagens para o ensino da língua materna. Com uma sobrecarga de trabalho e pouca disponibilidade financeira para aquisição de material informativo – dentre ele jornais e revistas de ampla circulação – os futuros professores tentam colocar em prática as reflexões realizadas com a certeza de sua impossibilidade quando assumirem uma sala de aula como docentes definitivos. Por mais que se tente mostrar as novas concepções no ensino de língua e a necessidade de uma nova proposta para o aprendizado da leitura e da escrita – considerando as novas tecnologias e a diversidade de gêneros em circulação na sociedade – observa-se que o paradigma tradicional transmite maior segurança e permite uma maior sistematização no cumprimento dos conteúdos determinados pela escola. Assim, o momento do Estágio Supervisionado caracteriza-se como um apagamento de tudo aquilo que foi construído ao longo dos quatro anos de curso para configurar-se como um embate a ser vencido, conjuntamente, pelo estagiário e pelo orientador.

Nessas circunstâncias, nasceu o desafio de averiguar como se encaminha o ensino da língua materna em uma realidade educacional aparentemente tão

promissora – o Uruguai<sup>6</sup> –, uma vez que no Brasil – como registram inúmeros trabalhos a respeito – a população escolarizada ressen-te-se da falta de capacidade para redigir um texto por mais simples que seja.

A preocupação com o ensino de língua materna não é uma questão específica de um determinado país. Conforme Sim-Sim (2001), tanto os Estados Unidos como a Europa olham com preocupação os baixos níveis de aprendizagem em língua materna. Estudos comparativos são desenvolvidos na busca de explicações para essas dificuldades. Os objetivos do ensino sofrem constantemente reformulações acompanhando um avanço tecnológico cada vez mais rápido. E é justamente com essa preocupação que esta pesquisa pretende verificar como se processa o ensino da língua materna também em uma realidade diferente da brasileira.

Em outras palavras, pretendi investigar como os professores (de ambos os países) desenvolvem na sua prática de sala de aula o ensino/aprendizagem da língua materna, no que se refere à abordagem do texto, e qual a concepção que subjaz a esse ensino, estabelecendo relação com as propostas apresentadas pelos respectivos governos nos documentos oficiais.

Não se trata, na verdade, de se tentar uma educação homogênea – possibilidade indesejável e impossível – mas de procurar diretrizes comuns que encaminhem o ensino de forma mais eficaz para que, através dele, os indivíduos possam entender o mundo que os rodeia e intervir para sua melhoria.

Os dados obtidos nesta investigação podem subsidiar trabalhos para a melhoria recíproca das duas realidades, uma vez que a criação do MERCOSUL aponta para a importância dessa troca de informações, principalmente em se tratando de um povo vizinho cujo destino não deve ser muito diferente do de seus limítrofes, pelas influências que sofrem, ambos, como países em desenvolvimento.

---

<sup>6</sup> Segundo “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay – 1995-1999”, publicação da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP), em 1999 85% da população uruguaia entre 12 e 14 anos estava matriculada no Ciclo Básico de Educação Média. Isso significa que 8 de cada 10 jovens entre 12 e 14 anos atingiram esse nível. Outro dado importante de ser considerado, quando se trata de língua materna, é a taxa de alfabetização – 96% –, a mais alta da América do Sul.

### 3.1 Os sujeitos da pesquisa

Para a realização deste estudo, foram escolhidas duas escolas públicas – uma no Brasil e outra no Uruguai – com características semelhantes (número de alunos, condições sócio-econômicas da instituição e dos estudantes) e com níveis de ensino equivalentes. Limitei a pesquisa ao sistema público de ensino por conhecer as dificuldades com que as escolas se deparam, dificuldades essas minimizadas na rede particular pelos recursos de que dispõem.

Em Pelotas – RS, Brasil, a escola abriga um total de 900 alunos, distribuídos em três turnos, nos níveis fundamental e médio. Em Rio Branco – Cerro Largo, Uruguai, o Liceo, que conta com 1.200 alunos no nível secundário.

A assistência às aulas nos estabelecimentos de ensino no Brasil e no Uruguai, correspondentes a um trimestre letivo em cada realidade, ocorreram, respectivamente, no 1º e no 2º semestre de 2004, quando foram registradas as atividades propostas no trabalho com o texto em sala de aula – 5ª série do ensino fundamental, turma 51, em Pelotas, e 1º ano do Liceo, em Rio Branco. A escolha das turmas se deu, principalmente, pelo critério de idade – os grupos situavam-se em uma faixa etária entre 12 e 14 anos, o que me levou a pensar nos mesmos interesses quanto aos temas dos textos. Também a aquiescência das professoras em participar da pesquisa foi decisiva na definição dos adiantamentos.

O corpus, portanto, objeto desta investigação, é constituído pelos documentos oficiais dos dois países, pelos planos de ensino das professoras e pelos textos que foram trabalhados nas duas realidades.

Retomando os objetivos desta pesquisa – explicitados anteriormente na Introdução – procuro identificar, na análise dos textos e na sua abordagem, as concepções teóricas e metodológicas que subsidiam o trabalho nas duas realidades – brasileira e uruguaia – identificando os princípios que norteiam essa abordagem, verificando se esses princípios vão ao encontro das diretrizes traçadas pelos documentos oficiais de cada país e investigando se o trabalho do professor, em sala de aula, concorre para a consecução desses objetivos.

Passo, então, à descrição e à análise do corpus.

### **3.2 O corpus: descrição e análise**

#### **3.2.1 Os documentos oficiais**

##### **3.2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): no Brasil**

Os altos índices de repetência, o fraco desempenho dos vestibulandos nos processos seletivos, os resultados insatisfatórios do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e a classificação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>7</sup> demonstram o fracasso do sistema de ensino brasileiro.

Dentre outras alternativas para minimizar essa situação, o Governo lança, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – propondo diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental. Essas diretrizes, à medida que servem de apoio ao trabalho docente, procuram melhorar a qualidade do ensino e assegurar uma formação básica comum.

Reconhecendo a diversidade regional, cultural e política em que estão inseridos, esses documentos configuram-se como princípios desencadeadores de reflexões e estudos para a construção de propostas curriculares no âmbito dos estados e municípios. Essas propostas materializam-se através, por exemplo, do Padrão Referencial do Currículo (PRC), no Rio Grande do Sul, e alguns outros, nos demais estados da federação.

---

<sup>7</sup> O PISA é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos que visa a aferir até que ponto os alunos próximos ao término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. Na aplicação do PISA 2000, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) participaram 4893 jovens com idades entre 15 e 16 anos. Como resultado, o Brasil apresentou um desempenho muito baixo, ficando colocado entre os últimos participantes.



Apesar de representarem, na opinião de Rojo (2001, p.27), “Um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente”, essas diretrizes, pela complexidade da ancoragem teórica em que se baseiam, implicam não só maiores conhecimentos teóricos mas, e principalmente, habilidades na sua transposição para cada sala de aula.

De acordo com a delimitação desta pesquisa, proponho uma incursão nos PCNs de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – Português – naquilo que elegi como foco do meu trabalho – a abordagem textual.

Para isso, busco, primeiramente, as concepções gerais de ensino de língua materna para, depois, deter-me nas considerações sobre o texto e a perspectiva da qual deve ser tratado.

Conforme preconizam os PCNs – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – Português,

a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (1998, p.49).

Ao propor o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso, o documento explicita uma nova visão no ensino de língua materna, afastando-se da concepção formalista – na qual as formas lingüísticas eram analisadas dentro de um sistema fechado em si mesmo – para um enfoque enunciativo-discursivo – no qual a língua vai se constituindo em situações específicas, na interação entre sujeitos e em condições sócio-históricas. Nessa perspectiva, desconsidera a dicotomia entre escrita e oralidade, enfatizando, também, a linguagem oral como objeto de aprendizagem e passível de constituir-se dentro de um determinado gênero. Dessa forma, ao assumir que a língua se consubstancia nos gêneros, nas interações discursivas entre os interlocutores, nas diferentes situações de produção de linguagem, os PCNs propõem um modelo para o ensino-aprendizagem de língua

pelo qual os alunos passam a experienciar situações de produção de linguagem que refletem os modos pelos quais as pessoas ressignificam a realidade e a si próprias.

Tomando como base os dois eixos para o ensino da língua – um, que enfoca o **uso** da linguagem por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; outro, que enfoca a **reflexão** sobre a língua e a linguagem – os conteúdos de Língua Portuguesa articulados nesses dois eixos demonstram que “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos” (PCNs, p. 34). Em função desses eixos, são explicitados **objetivos** e **conteúdos** (transformados em **práticas**) dos seguintes processos: processo de escuta de textos orais, processo de leitura de textos escritos, processo de produção de textos orais, processo de produção de textos escritos e processo de análise lingüística.

Essa proposta de trabalhar a oralidade vem preencher uma grande lacuna na prática-pedagógica de língua materna. Algumas concepções de que se aprende a falar em casa e, por isso, sem a necessidade de um ensino formal, limitaram o trabalho docente à modalidade escrita, desconsiderando as inúmeras vezes em que o sujeito deve interagir oralmente em diferentes circunstâncias. O ensino tradicional cobrava do aluno essa capacidade na apresentação de seminários, trabalhos de grupo e na própria exposição dos conteúdos sem, no entanto, oferecer-lhe as diretrizes para o domínio dessa habilidade.

Centrando-se nas condições de produção dos discursos, a classificação oral/escrito permitirá “marcas de oralidade” em textos escritos e “marcas de escrita” em manifestações orais, tais como, palestras, seminários, conferências. Cabe à escola, portanto, oportunizar ao aluno a utilização da linguagem nas suas diferentes modalidades, propondo atividades que realmente façam sentido, uma vez que

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. (PCNs, 1998, p. 25).

As práticas sugeridas para a consecução dos objetivos quanto à leitura de textos escritos remetem às mais atuais teorias sobre leitura. Segundo essas teorias, o que se espera da escola é que forme um aluno letrado, isto é, um aluno que saiba fazer uso da língua nas mais diversas práticas sociais, usando-a funcionalmente, ou seja, de acordo com o contexto social em que é construída. Muito mais que alfabetizado, o leitor deve reconhecer e fazer uso de estratégias que lhe permitam o exercício da pressuposição, da inferência, da descoberta do implícito, do escamoteado, do seu conhecimento de mundo partilhado com o do autor para que, assim interagindo, possa construir um sentido para o texto.

A pluralidade dos discursos vai mostrar ao aluno que cada gênero representa um contexto social determinado e que, ao ser estruturado discursivamente, permite seu uso de maneira efetiva pelo interlocutor.

Entre as Práticas de Produção de Textos, as novas propostas teórico-metodológicas explicitadas nos PCNs para a produção de textos escritos fazem com que a escola se abra para uma pluralidade de textos que, por serem autênticos, representam os diferentes gêneros que circulam pelas diferentes esferas sociais. Esse tipo de produção exige um projeto de texto, em que é importante determinar as funções sócio-discursivas e as condições em que foi produzido. Resgata-se, assim, o papel da autoria, pelo qual a voz do autor é reconhecida e suas marcas lhe conferem a autenticidade indispensável à elaboração de um texto-enunciado.

Assim como no eixo do **uso** da língua estão explicitadas as práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, no eixo da **reflexão** estão as práticas de análise lingüística.

Conforme Rojo (2001, p.29-30),

Os conteúdos indicados para as práticas do eixo do *uso da linguagem* são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; os aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escrita e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Logo, neste universo, o *texto* é visto como *unidade de ensino* e os *gêneros textuais* objetos de ensino.

Já os conteúdos indicados para as práticas do eixo da *reflexão sobre a língua e a linguagem* abrangem aspectos ligados à variação lingüística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da

significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos.

Como pode ser observado, há uma concepção explícita de que o domínio da teoria gramatical não garante a efetiva habilidade de produzir enunciados que apresentem uma verdadeira função social e que constituam um determinado gênero discursivo. O que se propõe é o conhecimento do funcionamento da língua com vistas às práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, enfatiza-se o reconhecimento da variação intrínseca ao processo lingüístico, considerando os fatores geográficos, históricos e sociológicos.

Essas diretrizes têm, como marco referencial, a **adequação** e a **funcionalidade**. O aprendizado dos recursos sintáticos e morfológicos, dos processos de coordenação e de subordinação e dos demais fenômenos lingüísticos só se justifica como recurso para a atividade discursiva de elaboração textual. As operações realizadas com o sistema lingüístico e a reflexão permanente das relações que se estabelecem dentro do texto rompem com a tradicional metodologia – proposta na maioria dos livros didáticos – de leitura, interpretação e questões gramaticais, pela qual, muitas vezes, o texto literário é submetido, apenas, à análise lingüística, desconsiderando sua função estética e social.

Diferentemente das concepções que entendiam a linguagem como expressão do pensamento ou como simples instrumento de comunicação, o documento do MEC concebe a linguagem como forma de interação social.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (PCNs, 1998, p.20).

Assim, nessa perspectiva, o homem se constitui como sujeito pela linguagem e é através dela que ele interage com o outro e com sua própria circunstância. A linguagem, pois, é atividade e essa atividade é dimensionada no social, portanto, não entre indivíduos isolados que apenas atualizariam um sistema objetivo ou simplesmente expressariam suas subjetividades, mas entre indivíduos socialmente organizados, ou seja, imersos nas relações sociais historicamente dadas e das quais participam de forma ativa e responsiva.

Quanto à concepção de língua, os PCNs apresentam uma visão diferente daquela que ainda circula em sala de aula – língua como código ou sistema.

“Língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (PCNs, 1998, p.20).

Nessa visão, a língua é viva, constitui a história e se constitui nela, em um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação social dos locutores. As leis que determinam essa evolução não são leis da lingüística, mas, essencialmente, leis sociológicas, portanto, a evolução da língua não pode ser percebida como uma necessidade mecanicista, mas como uma necessidade de funcionamento livre, em uma concepção enunciativa em que a língua é entendida como discurso, consubstanciado na sua manifestação verbal, o texto.

Como já referi anteriormente, após essa explicitação dos princípios apresentados nos PCNs quanto à organização dos conteúdos de Língua Portuguesa – distribuídos em dois eixos: práticas de uso e práticas de reflexão – subsidiada pelas concepções de *linguagem* e *língua*, atendo-me agora às noções de *discurso*, *texto* e *gênero*.

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

[...]

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou torna-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. A noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (PCNs, 1998, p.21-22).

Em nota de rodapé o documento explica as expressões “conjuntos particulares de seqüências” e “suporte”:

<sup>3</sup> As seqüências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídos, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional (PCNs, 1998, p.21).

<sup>4</sup> Suporte ou portador refere-se a livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados (PCNs, 1998, p.21).

Restrinjo, a partir daqui, minha análise às referências específicas sobre o *texto* apresentadas pelos PCNs embora reconheça que essas referências são recorrentes em todo o documento. Meu objetivo é explicitar a concepção que subjaz ao trabalho com textos naquilo que diz respeito a sua abordagem, para, posteriormente, apresentar minha reflexão sobre essa concepção. Assim, afasto-me das considerações sobre leitura, produção textual e análise lingüística. Localizando no Sumário dessas diretrizes os tópicos objeto da minha discussão, aponto: 1ª parte: 1. Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros (p.23); 2. A seleção de textos (p.24); 3. A especificidade do texto literário (p.26). 2ª parte: 4. O aluno adolescente e o trabalho com a linguagem; 5. A mediação do professor no trabalho com a linguagem; 6. Conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem (p.53); 7. Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem (p.64); 8. Tratamento didático dos conteúdos (p.65); 9. Organizações didáticas especiais (p.87) e 10. Tecnologias da Informação e Língua Portuguesa (p.89). Penso, com essa delimitação, contemplar os aspectos que implicam a abordagem textual.

1. Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros (PCNs, 1998, p.23-24).

A introdução deste tópico enfatiza a necessidade de o aluno desenvolver sua *competência discursiva* cujo conceito vem explicitado em nota de rodapé:

Competência discursiva refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos (PCNs, 1998, p.23).

Essa competência discursiva é a capacidade de o sujeito utilizar a língua de modo a produzir diferentes efeitos de sentido em diferentes situações de interlocução. Implica, portanto, competência lingüística e competência estilística. Também em nota de rodapé tem-se o entendimento do que representam essas competências:

Competência lingüística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta (PCNs, 1998, p.23).

Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte (PCNs, 1998, p.23).

A seguir é ressaltada a necessidade de a escola revisar seus métodos de ensino e suas práticas com vistas a ampliar a competência discursiva do aluno na interlocução.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados com exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (PCNs, 1998, p.23-24).

## 2. A seleção de textos

Quanto à seleção de textos, os PCNs defendem, no início deste tópico, a adoção dos gêneros como objeto de ensino para, logo após, deterem-se nos textos orais e escritos e a importância de considerá-los, ambos, no trabalho escolar.

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel), das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada.

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação em uma sociedade letrada (PCNs, 1998, p.24).

Em nota de rodapé, vem a explicação do que deve ser entendido como “usos públicos da linguagem:

<sup>9</sup> Por usos públicos de linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem a distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional (PCNs, 1998, p.24).

Enfatizando a necessidade do trabalho com *textos orais* – mesmo que essa aprendizagem aconteça no espaço familiar – os PCNs alertam para a impossibilidade de que a interação dialogal que acontece entre professor/aluno e entre aluno/aluno dê conta das múltiplas exigências requeridas pelos gêneros dessa modalidade. Para capacitar os alunos no enfrentamento das inúmeras situações sociais que se apresentam fora da esfera escolar nas quais é imprescindível o domínio das características próprias dos diferentes gêneros do oral, são apresentadas as seguintes propostas:

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado com mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (PCNs, 1998, p.25).

Em relação aos *textos escritos*, o documento do MEC alerta quanto ao equívoco não só da escola, mas também da produção editorial, de tentarem a



simplificação dos textos com vistas a aproximá-los mais facilmente de seus leitores iniciantes. Inverte-se, assim, a ordem desejada: no lugar de colocarem os alunos em contato com textos de qualidade, num processo gradativo de complexidade, reduzem os textos não só de tamanho, mas também de conteúdo, até o limite do possível, tornando-os muitas vezes fragmentos sem significado para o aluno/leitor.

Diante dos modelos com que se deparam, é mínima a possibilidade de que as produções textuais desses leitores não sejam calcadas nessa banalização com que é tratado o objeto de ensino. Como sugestões, tem-se:

A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

O tratamento didático, portanto, precisa orientar-se de maneira heterogênea: a leitura de um artigo de divulgação científica, pressupõe, para muitos leitores, em função de sua finalidade, a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e de sínteses, práticas ausentes, de modo geral, na leitura de uma notícia ou de um conto. (PCNs, 1998, p.26).

### 3. A especificidade do texto literário

Reconhecendo o texto literário como “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética (PCNs, 1998,p.26), os PCNs vêem-no como uma outra possibilidade de produção/apreensão de conhecimento, incluindo, também, o conhecimento lingüístico, como uma fonte virtual de produção de sentidos.

Nessa perspectiva, assinalam que

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los com pretexto para o tratamento de questões outras

(valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (PCNs, 1998, p.27).

#### 4. O aluno adolescente e o trabalho com a linguagem

Escolhi este tópico para destacá-lo no trabalho com textos por reconhecer a importância com que se reveste essa atividade na formação integral do indivíduo.

Segundo os PCNs, a maioria dos alunos que freqüentam os 3º e 4º ciclos do ensino fundamental estão em uma faixa etária entre 11 e 15 anos. Essa fase caracteriza-se, pelo senso comum, por profundas mudanças não só corporais, mas, também, emocionais, cognitivas e socioculturais. Considera-se, assim, que essa crise de identidade reflete-se – como não poderia deixar de acontecer – na linguagem, com a criação de variantes que trazem as características dos grupos a que pertencem. Desconsiderar esses fatos seria aprofundar, ainda mais, o fosso que se apresenta entre as gerações e, principalmente, entre o saber veiculado pela escola e o conhecimento adquirido fora dela.

Atentos a esses aspectos constitutivos de uma “linguagem de adolescentes”, os PCNs ressaltam a necessidade de a disciplina de Língua Portuguesa, através da abordagem textual, concorrer na constituição da identidade do adolescente.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões lingüísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno lingüístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão.

Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. Assim como seria um equívoco desconsiderar a condição de adolescente, suas expectativas e interesses, sua forma de expressão, enfim, seu universo imediato, seria igualmente um grave equívoco focar exclusiva ou privilegiadamente essa condição. É fato que há toda uma

produção cultural, que vai de músicas a roupas, voltada para o público jovem. O papel da escola, no entanto, diferentemente de outros agentes sociais, é o de permitir que o sujeito supere sua condição imediata (PCNs, 1998, p.47).

## 5. A mediação do professor no trabalho com a linguagem

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro (PCNs, 1998, p.47).

O professor, como mediador, deve criar um espaço em que cada sujeito tenha direito de manifestar suas opiniões, estejam elas em concordância ou não com as dos demais interlocutores – inclusive com o autor dos textos – reconhecendo-se como dono de sua palavra na certeza de que a diferença é um elemento constitutivo das identidades.

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las.

Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise linguística (PCNs, 1998, p.48).

## 6. Conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem

Para as práticas de *escrita* de textos orais e de leitura de textos escritos são sugeridos alguns gêneros:

<b>GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS</b>			
<b>LINGUAGEM ORAL</b>		<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cordel, causos e similares</li> <li>• texto dramático</li> <li>• canção</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conto</li> <li>• novela</li> <li>• romance</li> <li>• crônica</li> <li>• poema</li> <li>• texto dramático</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• comentário radiofônico</li> <li>• entrevista</li> <li>• debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• editorial</li> <li>• artigo</li> <li>• reportagem</li> <li>• carta do leitor</li> <li>• entrevista</li> <li>• charge e tira</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição</li> <li>• seminário</li> <li>• debate</li> <li>• palestra</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbete enciclopédico (nota/artigo)</li> <li>• relatório de experiências</li> <li>• didático (textos, enunciados de questões)</li> <li>• artigo</li> </ul>
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propaganda</li> </ul>	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propaganda</li> </ul>

Fonte: PCNs (1998, p.54).

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar.

No entanto, não se deve considerar a relação apresentada como exaustiva. Ao contrário, em função do projeto da escola, do trabalho em

desenvolvimento e das necessidades específicas do grupo de alunos, outras escolhas poderão ser feitas.

Ainda que se considere que, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos – orais ou escritos – destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais freqüentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas lêem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam (PCNs, 1998, p.53).

Para as práticas de *produção* de textos orais e escritos, são sugeridos os seguintes gêneros:

<b>GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS</b>			
<b>LINGUAGEM ORAL</b>		<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• textos dramáticos</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• crônica</li> <li>• conto</li> <li>• poema</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• entrevista</li> <li>• debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• artigo</li> <li>• carta do leitor</li> <li>• entrevista</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição</li> <li>• seminário</li> <li>• debate</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relatório de experiências</li> <li>• esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia</li> </ul>

Fonte: PCNs (1998, p.57).

## 7. Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem

Dentre os valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem são enumerados os seguintes:

- Valorização das variedades lingüísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país.
- Valorização das diferentes opiniões e informações veiculadas nos textos – orais ou escritos – com possibilidades diferenciadas de compreensão do mundo.
- Posicionamento crítico diante de textos, de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados.
- Interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos adequados à condição atual do aluno.
- Atitude receptiva diante de leituras desafiadoras e disponibilidade para a ampliação do repertório a partir de experiências com material diversificado e recomendações de terceiros.
- Interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo.
- Interesse por trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e considerando os novos dados recebidos.
- Interesse por freqüentar os espaços mediadores de leitura – bibliotecas, livrarias, distribuidoras, editoras, bancas de revistas, lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores –, sabendo orientar-se dentro da especificidade desses espaços e sendo capaz de localizar um texto desejado.
- Reconhecimento da necessidade de dominar os saberes envolvidos nas práticas sociais mediadas pela linguagem como ferramenta para a continuidade de aprendizagem fora da escola.
- Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade.
- Reconhecimento de que o domínio da linguagem oral e escrita pode oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho.
- Reconhecimento da necessidade e importância da língua escrita no processo de planejamento prévio de textos orais.
- Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos formais – discursivos, textuais, gramaticais, convencionais – quanto à apresentação estética.
- Valorização da linguagem escrita como instrumento que possibilita o distanciamento do sujeito em relação a idéias e conhecimentos expressos, permitindo formas de reflexão mais aprofundadas (PCNs (1998, p.64-65).

## 8. Tratamento didático dos conteúdos

Trata-se neste tópico da importância do *como* ensinar, já que tão importantes como os conteúdos são as formas, o tratamento didático pelos quais são trabalhados esses conteúdos. Muitas vezes o conteúdo não é apreendido devido à abordagem escolhida ou, por não corresponder às necessidades dos alunos, tornando-se, portanto, sem significado.

No caso da Língua Portuguesa, é fundamental a imagem que o professor passa de sua relação com a linguagem. É preciso demonstrar essa estreita intimidade não só com os conteúdos a serem trabalhados mas com a língua em situação de uso, quer na leitura, como na produção textual. Pela experiência com a linguagem e pelo gosto de trabalhar com a língua, o professor pode tornar-se uma referência para o aluno, despertando-o para o verdadeiro valor da interação pela linguagem na constituição do sujeito.

O tratamento didático dado aos conteúdos deve ser planejado de forma a alcançar uma organização tal que não oportunize a redundância. Para isso deve ser produzido no coletivo, em que a ação de todos os professores concorra para um resultado conjunto de propostas.

Tal organização exige que a escola tenha claro o que pode esperar do aluno em cada momento e quais aspectos do conteúdo devem ser privilegiados em cada etapa. Ensinar supõe, assim, discretizar conteúdos, organizando-os em atividades seqüenciadas para trabalhar intensivamente sobre o aspecto selecionado, procurando assegurar sua aprendizagem. Em Língua Portuguesa, levando em conta que o texto, unidade de trabalho, coloca o aluno sempre frente a tarefas globais e complexas, para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos, é necessário reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção.

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ele devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursivas e lingüísticas que serão objeto de reflexão (PCNs, 1998, p.66-67).

Seguem algumas possibilidades de organização de situações didáticas de *escuta de textos orais*, considerando que ensinar a língua na modalidade oral não significa trabalhar a capacidade de falar de modo geral. Esta o aluno traz de casa. A

escola deve oportunizar situações de escuta orientada (exposições, relatório de experiências, entrevistas, debates, etc.) que possibilitem modelos apropriados ao uso oral da língua.

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um *corpus* de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras (PCNs, 1998, p.68).

- Possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos orais

- Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento. A presença nessas situações permite, conforme o gênero, interessantes articulações com a produção de textos orais, pois o aluno pode intervir com perguntas e colocações.
- Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, também com a finalidade de focalizar os aspectos mencionados no item anterior. A gravação, pela especificidade do suporte, permite, no processo de análise, que se volte a trechos que tenham dado margem à ambigüidade, tenham apresentado problemas para a compreensão etc. Para melhorar a qualidade da intervenção do professor na discussão, sempre que possível, é interessante dispor também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que permite a ele ter clara a progressão temática do texto para resolver dúvidas, antecipar passagens em que a expressão facial se contrapõe ao conteúdo verbal, identificar trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, localizar enunciados que se caracterizam como contradições a argumentos sustentados anteriormente etc.
- Escuta orientada de diferentes textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes (debate radiofônico, televisivo, realizado na escola) para comparação e levantamento das especificidades que assumem em função dos canais, dos interlocutores etc.
- Escuta orientada de textos produzidos pelos alunos – de preferência a partir da análise de gravações em vídeos ou cassete – para a avaliação das atividades desenvolvidas, buscando discutir tecnicamente os recursos utilizados e os efeitos obtidos. Tomar o texto do aluno como objeto de escuta é fundamental, pois permite a ele o controle cada vez maior de seu desempenho.
- Preparação dos alunos para os aspectos temáticos que estarão envolvidos na escuta de textos. O professor pode antecipar algumas informações sobre o tema que será tratado de modo a constituir um repertório de conhecimentos que contribua para melhor compreensão dos textos e oriente o processo de tomar notas.



- Preparação dos alunos para a escuta ativa e crítica dos textos por meio do registro de dúvidas a respeito de passagens de uma exposição ou palestra, de divergências em relação a posições assumidas pelo expositor etc.
- Preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero: numa palestra, considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório; saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação etc.
- Organização de atividades de escuta de textos que permitam ensinar a tomar notas durante uma aula, exposição ou palestra, como recurso possível para a compreensão e interpretação do texto oral, especialmente nas situações que envolvam produção simultânea (PCNs, 1998, p.68-69).

Quanto à *leitura de textos escritos* os PCNs ressaltam a necessidade de a escola formar um leitor competente, um leitor ativo, que, através de estratégias, é capaz de ler nas entrelinhas do texto, elaborando hipóteses, estabelecendo relações, depreendendo implícitos de acordo com seu conhecimento de mundo e de outros textos já lidos. “O modo de ler é também um modo de produzir sentidos”.

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, pela prática de leitura. Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações.

Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e se submetem todos os textos a um tratamento uniforme (PCNs, 1998, p.70).

As atividades propostas para a prática da leitura devem acompanhar a diversidade dos gêneros, “sob pena de trabalharem contra a formação de leitores”. a

abordagem do texto científico ou didático não pode ser a mesma diante de um texto literário. Resumos, esquemas, resenhas cabem como procedimentos naqueles, mas não neste, “pois apagaria(m) o essencial – o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor” (PCNs, 1998, p.70).

A par dessa abordagem textual, são indispensáveis condições favoráveis para que esse contato com o texto vá se tornando, gradativamente, uma atividade regular.

A seguir são apresentadas algumas dessas condições:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimos, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (PCNs, 1998, p.71-72).

São, também, explicitadas “sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores” (PCNs, 1998, p.72).

- **Leitura autônoma:** esta proposta visa a oportunizar ao aluno a leitura de textos para os quais já tenha desenvolvido determinada competência, diminuindo, portanto, a mediação do professor.

- **Leitura colaborativa:** nesta atividade, o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura,

questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos (PCNs, 1998, p.72-73).

- **Leitura em voz alta pelo professor:**

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse.

A leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores (PCNs, 1998, p.73).

- **Leitura programada:**

A leitura programada é uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. O professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura seqüenciada de cada uma delas. Os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor. Durante a discussão, além da compreensão e análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos segmentos seguintes. Também durante a discussão, o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético (PCNs, 1998, p.73).

- **Leitura de escolha pessoal:**

São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos

que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos etc. Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. A partir daí, os alunos escolhem o que desejam ler, tomam emprestado o livro (do acervo da classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa e, no dia combinado, parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo. Dependendo do gênero selecionado, alguns alunos podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos (PCNs, 1998, p.73-74).

## 9. Organizações didáticas especiais

Ressaltando a importância do trabalho com Projetos – principalmente no que se refere ao compromisso do aluno com sua própria aprendizagem – os PCNs sugerem, ao final do “Tratamento didático dos conteúdos” (p.87 e 88), práticas didáticas diferenciadas – os projetos e os módulos didáticos.

O *projeto* caracteriza-se por ter “[...] um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela” (PCNs, 1998, p.87). Além de sugerirem alguns exemplos de Projetos, os PCNs apresentam suas vantagens pedagógicas:

- criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;
- permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
- colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;
- permitem a interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas (PCNs, 1998, p.87-88).

Quanto aos *módulos* “são seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente,

apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (PCNs, 1998, p.88). A organização dessas seqüências exige:

- elaborar atividades sobre aspectos discursivos e lingüísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;
- programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- avaliar as transformações produzidas (PCNs, 1998, p.88).

## 10. Tecnologia da informação e Língua Portuguesa

O avanço tecnológico exige que a escola reconheça outras formas de leitura além do texto impresso e que esteja preparada para educar crianças e jovens frente a essa realidade. Assim, o texto eletrônico, o rádio, a televisão e o vídeo, além de poderosos recursos didáticos para o trabalho pedagógico, requerem que o aluno considere as práticas sociais em que estão inseridos, para:

- conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio;
- analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam;
- fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens;
- produzir mensagens próprias, interagindo com os meios (PCNs, 1998, p.89).

Perscrutando, portanto, as concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa nos 3º e 4º ciclos, explicitados nos PCNs, chega-se ao texto, visto como ponto de partida para todo e qualquer trabalho com a linguagem. Entretanto, a dificuldade com que se depara o professor em operacionalizar as sugestões contidas no

documento e a complexidade teórica de que essas diretrizes se revestem ensejam uma análise reflexiva com vistas a encontrar caminhos que direcionem o trabalho do professor em sala de aula – e aqui, especificamente, quanto à abordagem textual – minimizando os obstáculos em sua prática pedagógica.

Como parâmetro para essa análise reflexiva, busquei a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso – referida em vários momentos do texto – pela vantagem que oferece em possibilitar, através da interação texto/leitor, que o *corpus* seja valorizado e, “a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua, no caso a Língua Portuguesa, o interdiscurso, as memórias aí contidas em constante movimento” (BRAIT, 2001, p.16-17). Além disso, entendo que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, na escola, é fazer o aluno exercer seus direitos e deveres de cidadão, o que significa expressar-se nos diferentes gêneros.

Ainda, a noção de gênero possibilita a compreensão de que a escrita não é um processo que se realiza simplesmente pelo uso correto do código lingüístico e das regras que o normatizam. Os gêneros, pela relação que estabelecem com o social, “trazem neles modos de ver, perceber e julgar o mundo, uma vez que eles respondem às condições específicas de uma esfera dada” (RODRIGUES, 2001a, p.56). “Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 2000a, p.285). Dessa perspectiva, a prática lingüística é assimilada não no sistema abstrato de formas normativas, mas inserida em determinados contextos e situações que determinam a estrutura concreta da enunciação. “A forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível” (BAKHTIN, 1995, p.93).

Determinado o lugar do qual procuro conduzir minha reflexão, passo a expor a palavra de alguns pesquisadores em relação aos PCNs de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.

Conforme Furlanetto (2002b, p.2),

A orientação filosófica e científica dos PCN não é explicitamente apresentada. Dir-se-ia que se tentou compatibilizar várias perspectivas, a partir de uma reflexão sobre certas tensões mundialmente existentes, pensadas em função da cidadania e da ética (cf. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MCE/SEF, 1998a).

Pelo exame da bibliografia que fundamentou o documento nota-se o destaque da orientação psicogenética (construtivismo) e da sócio-histórica (ou histórico-cultural). Epistemologicamente isso sugere que na educação necessita-se de visão ampla para entender o presente e direcionar a formação para a ética – compromisso, respeito, solidariedade.

Referindo-se especificamente à área de Língua Portuguesa, Furlaneto continua:

A orientação para Língua Portuguesa é mais visível. A fundamental “mediação do professor” (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b, p.22) é a tônica da psicologia do desenvolvimento preconizada por Vygotsky. Por outro lado, o texto é o objeto de ensino privilegiado, visto como unidade discursiva refletindo a diversidade de gêneros recorrentes nas várias esferas sociais – e aqui a tônica é o dialogismo na visão de Bakhtin, resumindo-se o objetivo geral nesses termos: “criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (ibidem, p.23). A vertente psicológica fica por conta da especificação das diversas capacidades a desenvolver nas situações de ensino (FURLANETTO, 2002b, p.3)

No que se refere à seleção de textos, os PCNs recomendam que sejam priorizados os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem e, como já foi explicitado anteriormente no tópico “A seleção de textos”, explicam, em nota de rodapé, a expressão “usos públicos da linguagem” (PCNs, 1998, p.24).

Essa explicação é objeto de uma ressalva de Furlanetto (2002b, p.3):

Do ponto de vista discursivo, trata-se mais especificamente de intercâmbio em comunidades amplas (institucionais), de modo que certas posições enunciativas são mobilizadas, sendo secundário que as pessoas se conheçam ou não. Isto implica que a expressão textual, nos gêneros em questão, sofrerá adequação em função dos papéis específicos que assumem os que se enunciam (por exemplo: o pesquisador elaborando um relatório de pesquisa; o escritor, uma crônica; o jornalista, uma reportagem...).

Outra pesquisadora, de quem tomo a palavra, é Brait (2001, p.18), para quem os PCNs “mesclam, indiscriminadamente, *gênero discursivo e tipologia textual*”

quando explicam *estilo* como um dos elementos característicos dos gêneros. Definido como “configurações específicas das unidades da linguagem derivadas sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc.” aparecem, em nota de rodapé, além da explicação do que se entende por *seqüências*, a forma como estas podem ser caracterizadas: “narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional”.

Como ressalta Brait (2001, p.18),

Não haveria nenhum problema se não se estabelecesse uma nova confusão entre *gêneros discursivos e tipologias textuais*, como se pode perceber no conjunto das sugestões do documento em contraste com um percurso, *grosso modo*, dos escritos bakhtinianos que constroem a concepção de gênero.

Nessa perspectiva, os PCNs se afastam da teoria de Bakhtin quando enquadram o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos.

Ao lado de Furlanetto e Brait, trago as considerações de Barbosa (2001) que reconhece nos PCNs uma busca pela melhoria da qualidade de ensino e da formação para a cidadania. Essa busca, entretanto, depara-se com alguns problemas na concretização das práticas sustentadas pelos pressupostos que subsidiam o documento. Dessas dificuldades apontadas pela pesquisadora, resalto a que diz respeito à abertura curricular e à seleção criteriosa de gêneros.

Barbosa (2001, p.158) destaca dois riscos advindos da proposta dos PCNs quanto à possibilidade de maior espaço para o professor construir sua programação: “o fato de se poder repetir o mesmo conteúdo, focado da mesma forma, durante anos a fio, e o fato de não se construir uma reflexão vertical acerca do currículo, o que o torna fragmentado e desarticulado”. Esses riscos, como se sabe, concorrem para a ineficácia dos programas curriculares, o que pode ser evitado por “uma seleção criteriosa de gêneros e o conseqüente trabalho com eles (BARBOSA, 2001, p.158). Assim, Barbosa reitera sua posição favorável ao trabalho com *diferentes gêneros do discurso* no lugar de um trabalho baseado em *diferentes tipos de texto*, ou seja, defende a abordagem discursiva em detrimento de uma concepção que priorize a estrutura e a função do texto. Assegura, ainda, que “resultados de pesquisas mostram que um trabalho baseado em gêneros do discurso acarreta uma



melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos (BARBOSA, 2001, p.159).

Nessa defesa em prol dos gêneros do discurso, Barbosa (2001) adverte que se os PCNs assumem uma concepção enunciativa/discursiva de linguagem – explicitada nos princípios e nos objetivos gerais que os norteiam – não podem demonstrar

visões do objeto que se restrinjam a focar níveis lexicais, oracionais ou mesmo estritamente textuais. Nem mesmo teorias de base comunicativa mais ingênuas – que consideram, para além do texto, também o conteúdo, mas o fazem de forma mais empírica e imediata, servindo-se de noções do tipo falante/ouvinte – podem ser selecionadas, tendo em vista o desenvolvimento efetivo da competência discursiva dos alunos, um dos “passaportes” para a cidadania (BARBOSA, 2001, p.151).

Essas considerações, entendo, voltam-se às diferentes perspectivas que emergem dos PCNs, dentre as quais pode ser referida a Lingüística Textual cuja proposta no tratamento ao texto privilegia aspectos da ordem da *textualidade* ao invés da ordem da *enunciação*. “A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade” (PCNs, 1998, p.21).

Por último, trago o que me parece de fundamental importância na relação com essas diretrizes do MEC:

Nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares (PCNs e demais propostas curriculares de estados e municípios) pode ser transposto diretamente para a sala de aula, o que feriria a natureza desses próprios documentos e seria contraditório com alguns princípios orientadores da prática pedagógica nestes assumidos, por exemplo, o princípio de respeito à pluralidade de realidades culturais (BARBOSA, 2001, p.150).

Constata-se, ainda, a significativa distância entre a maioria dos professores das redes públicas com o professor pressuposto pelos PCNs, ensejando, com isso, a implementação de uma política educacional que oportunize o acesso ao conhecimento, às pesquisas e aos materiais didáticos relativos às atuais teorias lingüísticas (BARBOSA, 2001).

Reafirmando esse ponto de vista, Bräkling (2001, p.246) enfatiza que

há uma necessidade premente de atenção, por um lado, para as condições nas quais o professor vem trabalhando; e, por outro, para a formação que a

ele vem sendo oferecida. Mais do que isso, há a necessidade premente de desenvolvimento de pesquisas e materiais que possam subsidiar, efetivamente o trabalho *do* professor e o trabalho *com* o professor, para além das orientações gerais, sempre necessárias, mas também sempre insuficientes.

Para encerrar a manifestação de reconhecidos pesquisadores sobre as concepções que nortearam a elaboração dos PCNs e sobre as práticas sugeridas – advindas dessas concepções – trago novamente a palavra de Rojo (2001) no que se refere a “Organizações didáticas especiais: projetos e módulos didáticos” (PCNs, 1998, p.87-88).

Em primeiro lugar, a lingüista apresenta a definição de projetos e de módulos da forma como são explicitados nos documentos do MEC, reconhecendo, assim, as vantagens desse tipo de organização didática. Quanto às “seqüências didáticas” referidas no texto, Rojo (2001, p.36) as define da perspectiva de Dolz e Schneuwly como “um conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática em torno de uma atividade de linguagem (seminário, debate público, leitura para os outros, peça teatral), no quadro de um projeto de classe”. Dessa visão, tanto podem ser elaboradas para módulos como para projetos, constituindo-se “em um material didático de certa extensão, monotemático ou monogenérico, maior e mais aprofundado que unidades de livros didáticos” (ROJO, 2001, p.36).

Como sugestão, fica a possibilidade de os livros didáticos serem pensados na forma de um conjunto de pequenas seqüências didáticas previstas dentro de projetos e módulos para o período correspondente a um ano letivo. Embora possa encontrar resistência por parte das escolas e das editoras pela mudança que implica, esse formato, para Rojo, seria “produtivo e adequado”, uma vez que parece se adaptar ao formato dos livros paradidáticos no Brasil.

Com base nas considerações tecidas por Furlanetto, Brait, Barbosa, Bräkling e Rojo sobre os aspectos que elegi dos PCNs, passo a explicitar minha visão sobre esses documentos e o papel que desempenham no ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no que refere à abordagem textual. Reconheço, portanto, que:

- a) os PCNs anunciam claramente a necessidade de a escola estar voltada para a formação de cidadãos;

- b) o exercício da cidadania na área de Língua Portuguesa se dá através do domínio dos diferentes gêneros discursivos que circulam nas respectivas esferas sociais;
- c) a teoria bakhtiniana dos gêneros é relativamente nova para a realidade da maioria das escolas brasileiras e complexa o suficiente para ensejar sua relação com outros referenciais cuja perspectiva não está voltada para a concepção dialógica da linguagem;
- d) os cursos de formação de professores muitas vezes não observam, nos currículos, a necessidade de um estudo aprofundado das diretrizes emanadas pelo MEC e a conseqüente relação com as diferentes teorias lingüísticas que as subjazem;
- e) as diretrizes – como o próprio documento refere – são sugestões, caminhos que apontam possibilidades de trabalhar com o uso real da língua. Nesse sentido, penso ser impossível sua transposição para a sala de aula. Também vejo como improdutivo cursos de atualização em que o professor sai de sua escola para “treinamentos” em que a utopia está no querer uniformizar realidades diferentes. Acredito em um trabalho de reflexão dentro da própria escola, em pequenos grupos que conhecem as possibilidades e as necessidades do contexto em que estão inseridos;
- f) os projetos e os módulos didáticos propostos nos PCNs concorrem para a identificação das necessidades e das possibilidades do contexto escolar e servem de espaço de integração para a construção da aprendizagem;
- g) a coordenação pedagógica de cada escola deve oportunizar aos professores o acesso e o estudo dos PCNs para que deles seja a escolha dos princípios norteadores do trabalho naquela realidade específica;
- h) a voz dos professores deve ser ouvida na elaboração dos currículos e que os PCNs se consubstanciem como subsídios no trabalho coletivo;
- i) a abordagem do texto sugerida nos PCNs reveste-se da maior importância para o ensino da língua e essa abordagem não implica uma restrição à teoria bakhtiniana. A própria Lingüística Textual, ao longo de sua história,

assumiu diferentes concepções de texto e, conseqüentemente, dos elementos que o constituem. A coerência, por exemplo, em uma perspectiva pragmático-enunciativa deixa de ser uma qualidade inerente ao texto para ser construída na situação de interação;

- j) a escolha da abordagem textual no trabalho em sala de aula deve levar em consideração a necessidade de o aluno em dominar determinados gêneros. Como trabalhar, por exemplo, o gênero jornalístico em comunidades que não têm acesso a esse meio de comunicação?;
- k) a proposta de romper com a concepção tradicional de língua materna não é nova. Bem antes do lançamento dos PCNs em 1998 já havia uma certeza entre os lingüistas e alguns gramáticos de que a visão formalista no ensino de Língua Portuguesa não garantia a formação de um autor/leitor proficiente. Nesse sentido, pesquisas indicavam o trabalho com o texto, a partir do texto, para o desenvolvimento de habilidades, capacidades lingüísticas na construção de sentidos. Essa abordagem textual, no entanto, também apresentava dificuldade quanto à sua aplicação, restringindo o texto a pretexto para o ensino da gramática. O que se pretende, no ensino da língua, é um procedimento mais próximo das situações concretas de produção de linguagem;
- l) a alternativa mais viável em que acredito para um trabalho produtivo de Língua Portuguesa na escola é um investimento das Coordenadorias Regionais no sentido de possibilitar que cada instituição de ensino possa estabelecer suas linhas de trabalho, baseando-se nas possibilidades e necessidades – como já referi anteriormente – das diferentes realidades, e valendo-se, para o embasamento teórico, da experiência das Universidades. As instituições de ensino superior – como espaço específico para a construção e a difusão do conhecimento – têm o dever de realimentar os demais graus de ensino com apoio prestado na própria escola, objeto, muitas vezes, de campo de estágio para os cursos de licenciatura.

Resumindo minhas reflexões, não vejo os PCNs como uma ameaça ao trabalho do professor, quer pela heterogeneidade teórica que apresentam, quer pela

complexidade dessas teorias. Diante desses documentos, deparo-me com possibilidades de repensar as concepções sobre ensino de Língua Portuguesa e os princípios que norteiam essas concepções. A escolha, pois, não pode ser de organismos que desconhecem o dia-a-dia em sala de aula. Cabe à própria escola, em conjunto com as Coordenadorias de Educação e com as Universidades, estabelecerem os seus objetivos e as metas traçadas no coletivo de seus professores, com vistas a uma melhoria da qualidade de ensino.

### 3.2.1.2 Guia de Apoio ao Docente (GAD): no Uruguai

Através do Guia de Apoio ao Docente (Guía de Apoyo al Docente, 1998), a Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai apresenta algumas propostas e reflexões sobre o ensino de língua materna (LM), na tentativa de articular didaticamente as teorias para a prática em sala de aula. Essas propostas encontram embasamento teórico na perspectiva de diferentes lingüistas, tais como Adam, Benveniste, Bühler, van Dijk, Ducrot, Givon, Halliday, Jakobson, Marcuschi, Vygotsky e outros.

Antes de se processar a explicitação dessas diretrizes, é necessária uma apresentação do sistema de ensino uruguaio para um futuro cotejo com o ensino brasileiro.

O sistema educacional na rede pública uruguaia é estruturado em três níveis, a saber: Jardim de Infância (crianças até seis anos), Escola Primária (compreendendo 6 anos de estudos) e Escola Secundária – o Liceo (com mais 6 anos – 3 de estudos gerais e 3 de estudos específicos nas áreas de ciências exatas, ciências biológicas e ciências humanas, que encaminham o estudante para o curso superior pretendido).

O documento analisado neste trabalho – abrangendo dois volumes, “Primer Curso” e “Segundo Curso” – refere-se aos três primeiros anos da Escola Secundária – Liceo, em que o Idioma Espanhol é visto e estudado – da mesma forma que a

Língua Portuguesa no Brasil – como disciplina específica, ministrada por professor especializado na área (correspondente ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental brasileiro).

Contextualizado o objeto de estudo, pretendo registrar, nesta seção – conforme procedi em relação aos PCNs –, as concepções gerais sobre o ensino de LM que perpassam as propostas do GAD e seus respectivos embasamentos teóricos, para deter-me nos aspectos a respeito da abordagem textual.

Cabe ressaltar que a estrutura do documento atribui-lhe características de livro didático pelas sugestões práticas de trabalhar a língua materna que apresenta: uma introdução, unidades de estudo (com tempo determinado para cada unidade – 7 a 8 semanas), um glossário pedagógico ampliado e um guia de documentos e recursos, no qual se encontra o material bibliográfico utilizado.

Passo a analisar cada um dos volumes, explicitando as concepções que subjazem às propostas, para, a seguir, proceder a uma reflexão crítica sobre essas diretrizes.

### **Análise do “Primer Curso”**

Na Introdução, tem-se a concepção de língua materna que norteia essas orientações, os objetivos desse ensino e o perfil do professor de idioma espanhol.

Na concepção desse Guia, a língua materna é considerada o eixo transversal de toda a proposta educativa. Por isso, o Idioma Espanhol é uma disciplina que se reveste da máxima importância no Ciclo Básico, servindo de instrumento para as demais disciplinas do currículo. Como manifestação cultural, concretiza uma visão de mundo pela correlação entre estruturas lingüísticas e estruturas cognitivas. Nessa perspectiva, a articulação do programa do Idioma Espanhol não deve visar, apenas, ao desenvolvimento da língua, mas, também, ao desenvolvimento cognitivo do estudante em todos os aspectos. Assim, ao finalizar o Ciclo Básico, o aluno deverá ser capaz de compreender mensagens orais e escritas; expressar-se oralmente e por escrito com correção, eficácia e propriedade; refletir acerca da estrutura e do funcionamento da língua.

Um docente de língua materna deverá ser capaz de criar condições para um ambiente acolhedor e estimulante que favoreça as interações; proporcionar situações funcionais autênticas para o uso da língua, apoiando-se em uma pedagogia por projetos ou por temas, em relação com a comunidade e a sociedade; proporcionar, direta ou indiretamente, muitos e variados tipos de textos, tanto funcionais como literários; facilitar o desenvolvimento da comunicação oral e da oralidade em situações que sejam as mais variadas possíveis; estimular a leitura compreensiva e a produção de textos completos desde o início; organizar com os alunos e com os demais professores projetos integrados que articulem as atividades de prática da linguagem e da reflexão metacognitiva com atividades plásticas, musicais, experimentais e sociais; proporcionar regularmente atividades rigorosas de reflexão metacognitiva e metalingüística, sistematizando-a através da elaboração de “ferramentas”; proporcionar regularmente atividades de avaliação formativa: auto-avaliação e co-avaliação.

A Unidade 1 – “El texto” – a partir de uma visão cognitiva, apresenta o conceito de texto e suas múltiplas manifestações. Dentro das sugestões de atividades para o desenvolvimento da unidade está a reflexão sobre os aspectos constitutivos do texto (intencionalidade, coerência e interpretabilidade) e sobre os conceitos de macroestrutura, superestrutura e microestrutura. Ainda, uma proposta de uma ficha para avaliação diagnóstica.

A Unidade 2 – “La estructura narrativa. La narración literaria y no literaria. El enunciado. La oración.” – num primeiro momento, apresenta os critérios para explicar a diversidade das realizações textuais. Em seguida, são sugeridas atividades que propiciem a reflexão sobre as estruturas lingüísticas, com a finalidade de promover a criação de estratégias que oportunizem ao aluno melhorar o domínio da leitura e da escritura, e, portanto, da compreensão textual.

A Unidade 3 – “El texto informativo (expositivo/explicativo). Formación de palabras” – apresenta uma proposta de classificação para os textos de uso didático (texto de estructura social o clasificación; texto de estructura física; texto de proceso; texto de funcionamiento) e mostra, através de diferentes modelos, como trabalhá-los. Explica, também como fazer um resumo. Finalmente, na parte relativa à

formação de palavras, conceitua morfema e explicita os diferentes tipos de morfemas com suas características.

A Unidade 4 – “Poeme. Función poética. Acentuación. Uso de tilde<sup>8</sup>” – inicia fazendo uma relação do poema com a função poética da linguagem proposta por Jakobson. A seguir, faz referência às demais funções, segundo Bühler: função representativa, função expressiva e função apelativa. Com o objetivo de desenvolver a sensibilidade do aluno, são apresentadas propostas para trabalhar os níveis de língua em que se articula a função poética. Na parte relativa à formação de palavras é proposto o estudo do fonema como unidade mínima sem significado. Também é visto o uso da acentuação gráfica.

A Unidade 5 – “La carta. El grupo sintáctico nominal” – tem o objetivo de estimular no aluno o desenvolvimento de suas capacidades de compreensão e de produção de distintos tipos de cartas a partir do reconhecimento de aspectos pragmáticos e lingüísticos. Para isso, apresenta diferentes modelos, cada um com sua respectiva estrutura. Oportuniza, por fim, a reflexão sobre as relações morfossintáticas no grupo sintático nominal.

Ao final de cada unidade tem-se um glossário, com a explicação dos principais termos empregados nas sugestões, e uma proposta de avaliação do conteúdo trabalhado.

Retomando cada uma das unidades, detenho-me nas referências específicas ao texto e à sua abordagem:

Na Unidade 1 aparece explicitamente o conceito de texto e a necessidade de se trabalhar com diferentes classes de textos. Assim, o texto é:

Un producto de la comunicación humana, tanto oral como escrito, que conserva en sí mismo una intencionalidad del enunciador, que se traduce en un fuerte contenido semántico, y que siempre tiene en cuenta a quién va dirigido. En este sentido, tanto la gestualidad y la situación comunicativa en la oralidad, como la iconicidad en la escritura, están al servicio de la globalidad comunicadora (GAD, 1998, Primer Curso, p.10).

---

<sup>8</sup> Tilde: signo o rasgo escrito que se pone sobre ciertos caracteres: la palabra *canción* lleva tilde sobre la o; la ñ lleva una tilde – acento.



A necessidade de se trabalhar com classes de texto se deve ao fato de o aluno estar em contato com essa multiplicidade não só fora da escola mas, também, dentro da própria instituição escolar através das demais disciplinas.

Quanto à abordagem textual, a seleção realizada pelo professor deverá ser cuidadosa no sentido de abranger textos informativos (utilizados nas outras disciplinas), persuasivos (propagandas, volantes), narrativos (notícias, crônicas policiais ou desportivas) e literários (conto, poema etc.).

De início, esses textos devem ser curtos e com uma complexidade sintática bem simples, uma vez que o objetivo é aproximar o aluno do conceito de texto e de suas características particulares, tais como a intencionalidade, a coerência e a interpretabilidade. Também deverão ser trabalhados os conceitos de macroestrutura, superestrutura e microestrutura propostos por van Dijk, ou seja, o conteúdo global, a organização desse conteúdo e a forma linear gráfica ou sonora.

No texto literário, deverão ser observados a intenção estética e o caráter ficcional dessas produções.

Na Unidade 2, o objetivo principal é propiciar a reflexão sobre os conceitos de *enunciado* – entendido como a unidade mínima de intencionalidade ou sentido do texto – e de *oração* – entendida como unidade sintática máxima, nucleada ao redor de um verbo conjugado que estabelece a relação prediativa. Considerados em planos distintos – o plano da *enunciação* e o plano *gramatical*, respectivamente – a integração desses dois enfoques permite que, a partir do estudo do texto, se possa reconhecer a estrutura da língua que está em funcionamento.

Quanto à abordagem textual, sugere-se que, quando o professor escolhe um texto para apresentá-lo à classe, deve conhecer profundamente o tema a ser tratado e a melhor forma de despertar o interesse dos alunos.

Como exemplo de análise textual, são propostas algumas atividades a partir do texto “Salvador”, de Luis Antonio Beauxis. Vou restringi-las ao objeto desta análise – a abordagem textual:

1. Ordenar enunciados extraídos do texto, levando em conta a coerência manifestada através dos elementos coesivos.

2. Reconhecer os elementos coesivos que aparecem no texto, tais como referência, elipse, sinônimos e repetições.

Na Unidade 3, que trabalha o texto informativo, enfatizam-se os objetivos norteadores do uso da língua para a aquisição de conhecimentos e para a comunicação efetiva. Sugere-se, também, o contato com textos das demais disciplinas, nos quais poderão ser desenvolvidas habilidades de leitura interativa, analítica e crítica.

O texto informativo deve receber uma atenção especial do professor, uma vez que os alunos já trazem de casa uma certa intimidade com as narrações, através dos relatos das mães, de parentes, dos contos lidos. O mesmo não ocorre com os textos de informação. Assim, sugere-se que o professor selecione textos expositivos com os quais os alunos vão interagir nas outras áreas. Alguns exemplos apresentados no GAD são: “*La sociedad romana bajo los reyes*”, “*La laringe*” e “*Digestión de los alimentos*”, estabelecendo uma estreita relação com a História e com a Biologia.

Na Unidade 4, o trabalho proposto tem como foco o texto poético. Retomando as funções da linguagem de Jakobson, a ênfase recai na função poética, através da qual pode ser identificado o princípio da equivalência do eixo de seleção ao eixo de combinação, isto é, a seleção se produz sobre a base da equivalência, das semelhanças e das diferenças, da sinonímia e da antonímia, enquanto a combinação – a construção da seqüência – se baseia na contigüidade. Assim, a seleção e a combinação – formas básicas empregadas na expressão verbal – são traços inerentes a qualquer fragmento poético.

O ponto de partida para o estudo do texto poético seria a leitura em voz alta pelo professor, chegando-se ao encontro com a musicalidade através do ritmo característico do poema.

Em etapas sucessivas, a análise das unidades da língua vai mostrar a estrutura do material lingüístico nos aspectos gráfico, fônico, sintático, léxico-semântico e na métrica.

Na 5ª e última unidade deste “Primer Curso”, o tipo de texto em destaque é a carta, definida como um *texto escrito* produzido em uma *situación* comunicativa na

qual o emissor e o receptor interagem. Esse caráter escrito não implica necessariamente que sejam recriadas sempre as estruturas sintáticas próprias do código escrito. Em alguns tipos de cartas aplicam-se estratégias da oralidade, chegando a apresentar, inclusive, traços conversacionais, como nas cartas familiares ou interpessoais, nas quais os fatores que as determinam – a relação hierárquica entre emissor e destinatário; a intencionalidade do emissor e o conteúdo global – indicam o registro informal a ser usado.

O objetivo, na verdade, é facilitar o desenvolvimento de estratégias que permitam ao aluno apropriar-se da estrutura específica da carta, com sua diagramação especial, seu nível adequado de linguagem, de acordo com o destinatário, e com o emprego correto dos sinais de pontuação.

A seguir, proponho uma reflexão sobre a orientação filosófica e científica que norteou o GAD – “Primer Curso”.

As concepções subjacentes às propostas para trabalhar o texto, explicitadas nesse documento, partem de uma visão predominantemente estruturalista, cujo cerne está em adotar uma nova postura frente aos textos – inclusive os literários – que passaram a ser objeto de uma análise específica. Nessa análise, busca-se evidenciar que, no momento em que esses textos foram produzidos, o sistema lingüístico oferecia aos usuários da língua determinadas possibilidades (semânticas, sintáticas, fonéticas, ortográficas, etc.) e que esse modo de ser do sistema é que permite dar às mensagens determinadas formas e determinadas interpretações.

Como observa Ilari (2004, p.90),

até a década de 1960, era mais importante falar de coisas que hoje nos aparecem como “circunstanciais”: a biografia do autor, a escola literária a que ele pertenceu, os fatos que o inspiraram a escrever o texto, as figuras históricas a partir das quais criou suas personagens fictícias [...].

Alguns lingüísticos referidos na bibliografia que fundamentou o documento – Jakobson, Martinet, Halliday – representam uma orientação estruturalista/funcionalista que muito contribui para conduzir a Lingüística ao estudo do discurso, apesar de estudá-la recortada da sua situação social.

Jakobson, como membro do Círculo Lingüístico de Praga, redefiniu e ampliou o estudo das funções da linguagem, dando

origem a uma importante linha de análise das mensagens literárias, segundo a qual o texto poético não é aquele que nos interessa pelo assunto, mas sim aquele que nos atrai pelo tratamento que dá à linguagem, ou seja, por suas características de composição (ILARI, 2004, p.76).

Martinet, além das contribuições dadas à lingüística com a tese da “dupla articulação da linguagem”, mostrou

que o que evolui na língua não são elementos isolados, mas sim as estruturas, e, mais ainda, que é possível esperar ou prever a evolução da estrutura analisando as propriedades que ela apresenta, quando descrita em termos rigorosamente sincrônicos (ILARI, 2004, p.73).

Essa concepção representa um significativo avanço em relação à concepção de lingüística diacrônica saussureana para a qual “as línguas evoluem através de alterações estritamente locais, retomando uma velha tese do séc. XIX segundo a qual as mudanças lingüísticas são sempre pontuais” (ILARI, 2004, p.73).

Halliday e Hassan (1976), na linha da Lingüística Textual, reconheceram o texto não como uma simples soma de períodos ou orações, mas como uma organização de sentido cuja textualidade – aquilo que faz com que um texto seja um texto – depende de certos fatores responsáveis pela *coesão textual*, isto é, pelas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto, criando, assim, uma interdependência entre a interpretação de qualquer elemento do texto. Os principais fatores de coesão textual são a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

Ainda na bibliografia que ancora o “Primer Curso”, aparecem van Dijk, como teórico mais citado, e Vygotsky.

De uma perspectiva gerativista, van Dijk fala de macro, micro e superestruturas. As macroestruturas semânticas referem-se ao conteúdo geral, são a reconstrução teórica das noções de tema e tópico do discurso; as microestruturas dizem respeito à forma particular, gráfica ou sonora do texto, à estrutura das orações e suas relações de coesão e coerência; as superestruturas apontam para a organização geral do conteúdo, ou seja, para a forma global do texto e para as relações hierárquicas de suas partes entre si. Assim, uma superestrutura pode ser descrita como um conjunto de categorias mais as regras que definem como essas categorias ocorrem.

As categorias referidas no GAD (1998, p.37) e empregadas por van Dijk no texto narrativo procedem, parcialmente, de Labov e Waletzky: complicação, resolução, sucesso, marco, episódio, trama, avaliação, história e epílogo.

Essa orientação, portanto, encaminha-se na linha da Lingüística Textual, cuja proposta é tomar como objeto de investigação não mais a palavra ou a frase, mas o texto, reconhecido como “a forma específica de manifestação da linguagem” (FÁVERO; KOCH, 1988, p.11).

A participação de Vygotsky no GAD (1998, p.27) limita-se ao seguinte fragmento a respeito do tempo necessário à produção de textos:

En el lenguaje escrito, donde falta una base situacional y expresiva, la comunicación sólo puede ser lograda a través de las palabras complicadas, de ahí el uso de borradores. La diferencia ente el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental. La planificación es importante en el lenguaje escrito, aun cuando no confeccionemos un borrador. Generalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir; esto también es un borrador, aunque sólo mental (... este borrador mental es el lenguaje interiorizado).

Finalizando essa reflexão sobre o “Primer Curso”, passo a analisar o “Segundo Curso”. Como pode ser observado, a noção que subjaz às concepções explicitadas nesse documento é a de que o texto é o objeto legítimo da lingüística, portanto, toda descrição de algum fato lingüístico deve ser integrada a uma descrição de textos. Assim, as relações interfrásticas de um texto concorrem para a compreensão das numerosas propriedades das frases que o constituem.

### **Análise do “Segundo Curso”**

Na Introdução do Segundo Curso, tem-se a apresentação do Guia, a localização do professor de LM no Liceo, um embasamento teórico sobre modalidades da língua, uma proposta para trabalhar ortografia ao longo do curso e sugestões de estratégias de ensino.

A Unidade 1 – “El texto e las funciones del language” – apresenta propostas para trabalhar o texto (e em especial o verbo) da perspectiva funcionalista da língua, incluindo, para isso, um anexo teórico e uma lista de competências mínimas que se espera dos alunos ao final da unidade: identificar a função da linguagem

predominante no texto; reconhecer recursos lingüísticos e não-lingüísticos que revelam a intenção do emissor; reconhecer o tema, o contexto, o destinatário, etc.

A Unidade 2 – “El texto argumentativo. Enunciado y oración. Relación entre oraciones” – da mesma forma, apresenta sugestões para o trabalho com textos argumentativos, enfatizando a diferença entre enunciado e oração. Ao final, são explicitadas as competências que se espera dos alunos na produção de textos argumentativos, tais como: distinguir a conclusão e os argumentos; os fatos, dar opiniões; reconhecer argumentos válidos; relacionar os enunciados e as orações, utilizando conectores adequados e precisos, etc.

A Unidade 3 – “El texto dialogado” – sugere um trabalho de compreensão oral a partir de uma entrevista, de um filme e de uma novela. Apresenta, também, algumas considerações teóricas sobre a conversação e as competências que o aluno deve demonstrar ao final da unidade, como, por exemplo, identificar diferentes vozes que aparecem no texto dialogado; inserir diálogos em textos, etc.

A Unidade 4 – “El texto expositivo” – traz considerações sobre o texto expositivo (com ênfase no verbo e suas palavras adjacentes) e propostas para o trabalho com esse tipo de texto. Indica, por fim, as competências que se espera dos alunos: reconhecer diferentes formas de organizar a informação em textos informativos; identificar idéias principais; reconhecer blocos temáticos em um texto e substituí-los corretamente, etc.

No “Glosario Pedagógico Ampliado”, está explicitada a metalinguagem empregada no documento de cuja compreensão depende o êxito da proposta.

Como última parte, o “Material bibliográfico” reúne obras referentes não só à disciplina específica de LM, mas, também, à educação em geral.

Retomo, agora, cada unidade, ressaltando as referências feitas ao texto e sua abordagem.

Na Introdução, sob o título “El docente de lengua materna en el marco de la institución liceal”, é enfatizado o papel relevante desempenhado pelo Idioma Espanhol na realização dos trabalhos escolares.

Tanto nosotros, los profesores de Idioma Español, como nuestros colegas de las demás asignaturas, debemos ser conscientes del papel relevante que la lengua tiene en el desempeño general de nuestros alumnos.

Los docentes les pedimos a los alumnos que lean, que comprendan, que apliquen lo que leyeron, que lo sinteticen, que expresen por escrito u oralmente sus opiniones o sus dudas, que expliquen conceptos y que los definan, que describan procesos. Ellos toman apuntes, hacen esquemas, elaboran gráficas, disertan sobre temas que investigan, discuten. Esto lo hacen en Idioma Español, en las demás áreas, y también fuera del liceo.

Debemos considerar que cuando se pide estos trabajos, los alumnos deben producir una determinada **clase de texto** y que para que puedan hacerlo eficazmente deben conocer sus características. Para que esto sea posible los docentes de Lengua guiarán a sus alumnos en este proceso que los habilitará así a un desempeño adecuado en las otras áreas del saber así como en otros ámbitos. Para guiar al alumno en el proceso de producción, el docente de Lengua considerará las características particulares de cada texto, es decir, la situación comunicativa en la que se inscribe, la distribución de la información, sus características lingüísticas, tales como los enlaces cohesivos y el léxico específico que enriquece el texto al darle precisión (GAD, 1998, Segundo Curso, p.5).

Logo a seguir, tem-se a concepção de linguagem que norteia essa proposta e a visão do trabalho com a língua.

Nuestra responsabilidad como docentes de Lengua se ve redimensionada si tenemos presente que el lenguaje es la herramienta mediante la cual se expresa el pensamiento y con la cual se aprende a pensar. La verbalización clara de una idea es un índice de su asimilación. Por esto, debemos promover que todos los profesores trabajemos con el lenguaje porque el pensamiento se construye sobre esta base. No es suficiente que indiquemos al alumno que debe expresarse con claridad. Podemos repetirle muchas veces que relea lo que escribió o que reformule lo que expresó oralmente en forma confusa, pero no mejorará la versión si no le ofrecemos pautas, modelos, herramientas, es decir, andamiajes que le permitan mejorar su texto oral o escrito (GAD, idem, p. 6).

[...]

Así como la lectura en sus diversas formas brinda al lector modelos de organización textual, el trabajo de escribir enfrenta al alumno con la necesidad de activar sus conocimientos lingüísticos en el plano léxico, morfosintáctico y discursivo. "Saber gramática" no es garantía de "saber escribir", así como "saber las reglas ortográficas" no garantiza que no se cometan errores ortográficos. Sin embargo, reflexionar sobre los errores, poder corregirse, reescribir los propios textos para lograr productos cada vez mejores, implica incorporar conceptos gramaticales como herramientas para madurar. Los errores dejan ver la lógica del pensamiento, "ventanas de la mente", como los llama Piaget (GAD, idem, p.7).

[...]

Es imprescindible que el trabajo en lengua así entendido se realice colectivamente. Deve ser **planificado y evaluado en el espacio de coordinación**, de manera que todos los profesores se propongan algunos objetivos comunes que partan de la identificación de los problemas detectados en el diagnóstico de cada centro y de cada aula en particular. La

existencia de un “**Proyecto de centro**”<sup>9</sup> enmarca este tipo de trabajo y favorece al compromiso de los profesores con respecto al seguimiento de los procesos de los alumnos hacia la consecución de los objetivos proyectados (GAD, idem, p.7).

Reconhecendo que os estudantes chegam ao Liceo sem saber ler e escrever aceitavelmente (GAD, 1998, p.8), o documento revela sua preocupação, ao propor idéias para uma melhor aprendizagem de LM, mas enfatiza, ao mesmo tempo, que as propostas devem ser adaptadas à realidade de cada sala de aula e integradas aos conteúdos das demais disciplinas. Considera, portanto, que a aplicação sistemática de certas práticas vinculadas com o uso da linguagem facilita a apropriação dos conceitos relativos ao tema. Propõe, assim, outro enfoque didático que permita minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos para compreender e escrever textos.

Como propostas para favorecer a compreensão de textos escritos, tem-se:

- Trabajar en clase con el libro de texto para que el alumno se familiarice con su estructura, con su índice, con el modo de presentar y ordenar los contenidos dentro de cada capítulo o unidad temática.
- Insistir en la lectura global del texto para hallar el tema (con frecuencia los alumnos realizan una lectura solamente local, es decir, por partes, que no asegura la comprensión del tema general).
- Considerar la importancia de la extracción de información a partir de lo paratextual.
- Formular hipótesis poniendo en juego los conocimientos previos de los alumnos, desde la información destacada y la aportada por títulos y subtítulos. Puede resultar útil la conversión de estos últimos en preguntas que ayudan a plantear dichas hipótesis.
- Reconocer el léxico específico y trabajar con los significados y con la ortografía de esas palabras.
- Inferir el significado de palabras no específicas, a través del contexto en que aparecen y analizando su formación.
- Proponer la elaboración de un resumen del texto leído siguiendo pautas previamente trabajadas. Sugerimos la elaboración colectiva del resumen en el pizarrón, que sirva como modelo.

---

<sup>9</sup> “Los marcos de referencia básicos que orientan la labor educativa y se traducen en un proceso continuo del planificación cuya producción tiende a completarse de modo progresivo, sometida a un contraste evaluativo por parte de quienes están implicados con la educación de los alumnos” (GAD, 1998, Segundo Curso, p.7).



- Ofrecer a los demás profesores pautas para elaborar y evaluar el resumen. Consideramos importante la elaboración de resúmenes debido a que constituye una estrategia de comprensión y de asimilación.
- Trabajar la definición, ya que frecuentemente los alumnos se ven sometidos a realizar esta tarea. Redactarla correctamente favorece la asimilación del concepto (GAD, 1998, Segundo Curso, p.10).

Quanto à modalidade da língua – oral/escrita –, é destacada a importância dessa distinção pela origem totalmente diversa de ambas as formas. A linguagem escrita aparece como resultado de uma aprendizagem especial que se caracteriza pelo domínio consciente dos meios de expressão, o que não ocorre na linguagem oral espontânea.

No momento inicial da aquisição da escrita, existe uma relação biunívoca entre língua oral e língua escrita, mas o ponto de chegada deve ser a dissociação do fônico e do gráfico. A escrita, então, deixa de ser um código substitutivo, porque já não se trata de uma mera transcrição escrita e consciente dos sons da oralidade e, sim, de um processo de comunicação em que os diferentes fatores, como o interlocutor presente, os gestos, as palavras ligadas à ação, o contexto compartilhado, são substituídos por expressões lingüísticas mais complexas que as da oralidade.

Nessa perspectiva, uma vez dominada a escrita, gera-se uma retroalimentação entre as duas modalidades, o que implica ser extremamente difícil não encontrar na língua escrita traços de oralidade.

Vistas não como dois códigos distintos, mas como as duas extremidades de um contínuo, o oral e o escrito recebem denominações diferentes.

Las diferencias entre **lo oral** y **lo escrito**, no como dos códigos enfrentados sino como dos polos, dos extremos de un continuo, han recibido diferentes denominaciones. A continuación presentamos las denominaciones propuestas en los estudios realizados por Givón y por Ochs.

→ Modo pragmático-modo sintáctico según Givón.

Este autor plantea la existencia de un nivel estructural llamado sintaxis, concebida esta como una entidad motivada funcionalmente. Es decir, sería la función comunicativa la que exige determinada configuración sintáctica. Existirían evidencias de que estas construcciones se crean en el sujeto a lo largo del tiempo mediante un proceso de sintactización creciente, que irá de un polo extremo de comunicación pragmático a un polo extremo de comunicación sintáctico.

**El polo pragmático** se caracteriza por presentar estructuras oracionales más simples, así como un léxico más sencillo ya que se servirá de otras apoyaturas no lingüísticas relacionadas con la situación concreta.

**El polo sintáctico** es el otro extremo al cual se llega mediante un proceso de maduración signado por aprendizajes y necesidades comunicativas más abstractas, y se caracteriza por un aumento de la complejidad de las estructuras usadas.

→ Discurso no planificado-discurso planificado según Ochs.

Esta autora estudia el **discurso planificado** y el **no planificado** (que se corresponden respectivamente con el polo sintáctico y polo pragmático estudiados por Givón) y afirma que cada uno de estos tipos de discurso son formas extremas, pues usualmente el lenguaje aparece como relativamente planificado o relativamente no planificado. Tres rasgos caracterizan al hablante en el discurso no planificado:

- Confía en el contexto inmediato.
- Se sirve de estructuras morfosintácticas adquiridas en estadios tempranos del desarrollo del lenguaje.
- Tiende a repetir palabras al formular sus expresiones.

Estos modelos propuestos por los autores señalados, muy brevemente expuestos, presentan ciertas correspondencias, aun cuando se refieren a diferentes aspectos de la comunicación humana y son abordados desde perspectivas distintas. Ambos sugieren la idea de un continuo entre dos polos extremos, en los cuales muy raramente se sitúa el discurso concreto. En qué punto del continuo se ubique, dependerá de cómo funcione comunicativamente ese discurso, y la ubicación será independiente del canal, oral o escrito, que se use. Por ejemplo, estará muy cerca del polo pragmático una esquela, la cartita que los alumnos intercambian de banco a banco, aunque sean escritas; y muy cerca del polo sintáctico, una conferencia, el discurso de un informativista de radio o de televisión, aunque sean expresados oralmente.

**A modo de síntesis**, podemos concluir que podrán ubicarse el polo pragmático y el discurso no planificado como formas extremas de la oralidad; y el polo sintáctico y el discurso planificado, como las formas más acabadas de la escritura. No debemos olvidar, no obstante, que lo oral y lo escrito se retroalimentan de tal forma que no pueden ser pensados como códigos totalmente diferentes (GAD, idem, p.17-18).

Na Unidade 1, o trabalho com textos tem, como referencial, a teoria da comunicação na perspectiva de Jakobson.

“Roman Jakobson propone que el lenguaje tiene seis funciones:

*‘Hay que investigar el lenguaje en toda la variedad de sus funciones’* (GAD, idem, p.55).

Como sugestões de atividades, propõe-se a comparação entre um anúncio publicitário, uma história e um artigo periódico. Através de uma adequada

intervenção docente, espera-se que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam:

- a) reconhecer a *classe* a que pertencem os textos, o *destinatário*, o *contexto* de funcionamento, o *tema* e a *intenção* do emissor;
- b) reconhecer alguns *recursos lingüísticos* e *não-lingüísticos* que revelam a intenção do emissor e seu funcionamento no texto. O professor, segundo o contexto e as características do texto escolhido, determinará que recursos devem ser reconhecidos;
- c) identificar a função predominante da linguagem no texto trabalhado através dos recursos lingüísticos e reconhecer os reforços não-lingüísticos;
- d) utilizar recursos apropriados a sua intenção quando produzir um texto.

Quanto à abordagem textual, são indicados passos a serem seguidos pelos alunos e pelo professor, demonstrando um trabalho conjunto na análise do texto.

Primeiramente, o professor distribui cópias xerografadas dos textos e solicita que os alunos façam uma leitura superficial (não mais que um minuto) para que tenham uma idéia global das informações a partir do título, de palavras destacadas e de elementos não-verbais. Também deverão estabelecer relações entre os dados obtidos e seu conhecimento de mundo a respeito.

A seguir, o professor registra, no quadro de giz, as manifestações vindas do grupo, estabelecendo uma reflexão sobre as estratégias utilizadas para extrair as informações.

Essa abordagem visa a relacionar esse tipo de leitura superficial – não profunda – com a que se realiza no cotidiano, quando se necessita estabelecer um primeiro contato com o texto para decidir por uma leitura mais atenta, ou não.

Vencida, então, essa etapa, parte-se para uma nova proposta – uma leitura atenta, linear, com o objetivo de determinar, em cada texto, o tema e os recursos que permitem reconhecer a intenção do emissor. O professor propõe que os alunos

registrem, no caderno, esses recursos e que os classifiquem em lingüísticos e não-lingüísticos.

O último passo é reconhecer a função da linguagem predominante de acordo com os recursos lingüísticos identificados, permitindo, assim, vincular a função da linguagem com os componentes do ato de comunicação no esquema que representa o processo comunicativo.

Na Unidade 2, a proposta é trabalhar o texto argumentativo, enfatizando sua estrutura na qual devem estar presentes as seguintes categorias: uma situação que torna pertinente uma argumentação nem sempre explícita no texto; uma conclusão (às vezes implícita) do que se quer convencer o interlocutor; argumentos a partir dos quais se infere a conclusão.

Às paginas 65 e 66, o documento, ao conceituar o ato de escrever – “es producir una clase de texto y organizarlo en una estructura” –, explicita que as classes de texto (artigo, periódico, esquema, texto científico, aviso publicitário, carta, receita de cozinha, guia telefônico, programa de teatro, etc.) estão determinadas pragmaticamente:

responden a una intencionalidad, se escriben para un destinatario, funcionan socialmente para comunicar un contenido. Este contenido se organiza siguiendo ciertos esquemas, ciertas estructuras fijas (GAD, idem, p.65).

Mesmo com essa visão pragmática, fixa-se, em seguida, na estrutura do texto e, para isso, assinala sua importância:

¿Por qué es importante enseñar a reconocer la estructura de un texto? Porque captar la estructura al leer permite anticipar, ubicar la nueva información en un lugar y relacionarla lógicamente. Reconocer que un texto es narrativo, por ejemplo, permite anticipar que se desarrollará una secuencia de hechos enlazados causalmente. Por lo tanto, si se tiene integrado este conocimiento estructural, a medida que se va leyendo, se va ubicando la información en un espacio dentro del esquema narrativo. La captación de la estructura a medida que se va leyendo favorece la comprensión global y la jerarquización de las ideas (GAD, idem, p. 65).

Penso que o aspecto mais relevante nesta Unidade é a distinção entre *enunciado* e *oração*, uma vez que, da forma como se coloca, pode permitir alguma relação dos planos com a teoria de Bakhtin (2000c) sobre os dois pólos do texto – enunciado e língua –, relação essa que não se sustenta na descrição das

características de cada plano. Essa bipolaridade de Bakhtin apresenta o texto tanto no sistema da língua, em que tudo pode ser repetido e reproduzível, como em sua qualidade de enunciado, quando é individual, único e irreproduzível.

Apesar de o GAD fazer referência a essas características do enunciado e da oração, os demais aspectos aproximam esse enunciado da frase, definida como “formas particulares que sejam um meio termo entre a oração e o enunciado e que se assinalem pelo caráter acabado, do mesmo modo que o enunciado, e continuem comensuráveis, do mesmo modo que a oração” (BAKHTIN, 2000a, p.305).

*“El enunciado y la oración son entidades que pertenecen a planos diferentes. A continuación realizaremos la caracterización de cada uno”.*

ENUNCIADO:	ORACIÓN:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se ubica en el plano de la enunciación.</li> <li>• Es un hecho lingüístico único e irrepitible: es realizado por un emisor, en una situación de enunciación determinada.</li> <li>• Es portador de una intención: asegurar, interrogar, apelar, etc.</li> <li>• Es una unidad mínima de comunicación; no se puede segmentar en unidades menores sin alterar la voluntad comunicativa del emisor.</li> <li>• Su sentido es interpretable en el contexto en el cual fue emitido.</li> <li>• En la lengua oral se modula con un particular contorno melódico o curva de entonación, que manifiesta la intención del emisor. Queda delimitado por el silencio previo a la elocución y el que sigue a su cese.</li> <li>• En la lengua escrita queda delimitado por la mayúscula y por los signos de puntuación: punto, puntos suspensivos, signos de exclamación y de interrogación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertenecer al plano de la lengua; es una estructura.</li> <li>• Es una unidad gramatical: se caracteriza por la presencia de un verbo en forma personal. “Esta forma verbal es el núcleo de la oración, y en él se cumple la relación predicativa” (ALARCOS, 1994: 256-257).</li> </ul>

**Estas consideraciones teóricas tienen consecuencias didácticas importantes**, ya que:

- Cuando se reconocen enunciados, se abordan realizaciones concretas y contextualizadas, por lo cual es pertinente analizar el sentido a partir de

las condiciones pragmáticas en que fueron emitidos: el texto en que está inserto y la intención del emisor.

- Cuando se reconocen oraciones, se analiza una estructura que puede realizarse en diferentes enunciados. Nos ubicamos en el plano gramatical. No son pertinentes, en este plano de análisis, los aspectos pragmáticos.

Las reflexiones y la sistematización de contenidos lingüísticos forman parte del desarrollo de la capacidad de comprensión y producción de textos. Por lo tanto, se abordan desde tres ámbitos:

- Las relaciones entre el texto y la situación comunicativa de la cual há emergido.
- Los recursos de cohesión internos del texto.
- Los enunciados, las oraciones y las palabras (GAD, 1998, Segundo Curso, p.93-94).

Pelas características atribuídas ao enunciado, seu sentido aproxima-se de Bakhtin quando o distingue da oração, situando-os em planos diferentes: “devemos analisar o problema da *oração* entendida como uma *unidade da língua* e ver o que a distingue do *enunciado* entendido como uma *unidade da comunicação verbal*” (BAKHTIN, 2000a, p.295).

Essa aproximação, no entanto, fica restrita a essa distinção entre enunciado/oração. Ao caracterizar o enunciado como um evento lingüístico único e irrepetível, realizado por um emissor, em uma situação de enunciação determinada, o GAD desconsidera o papel do *outro* e o apresenta como um destinatário passivo que se limita a compreender o locutor. Ao referir que o enunciado é portador de uma intenção (assegurar, interrogar, apelar, etc.), concebe a linguagem como ponto de vista do locutor, sem uma relação dialógica entre interlocutores. Essa perspectiva é enfatizada quando o define como “uma unidade mínima de comunicação” que não pode ser segmentada em unidades menores sem alterar a vontade comunicativa do emissor. Seu sentido é interpretado a partir das condições pragmáticas em que foi emitido.

Na teoria bakhtiniana, “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*” (BAKHTIN, 2000a, p.290).

O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma

concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2000a, p.291).

Apesar de atribuir ao enunciado uma das particularidades também referidas por Bakhtin – a *expressividade* – ao observar que na língua oral ele se modula com um particular contorno melódico ou curva de entonação, o GAD reduz o enunciado à condição de período ou frase, delimitado, na escrita, pela maiúscula e pelos sinais de pontuação. Já na oralidade, o enunciado fica delimitado pelo silêncio prévio à elocução e ao que segue esse silêncio. Afasta-se, assim, das particularidades do *acabamento* e, por conseguinte, da *alternância dos sujeitos*, de Bakhtin.

Todo enunciado [...] comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra do outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou (BAKHTIN, 2000a, p.294).

A concepção de oração explicitada no GAD – é uma unidade gramatical, é uma estrutura que pertence ao plano da língua – assume perspectiva semelhante a da teoria bakhtiniana, segundo a qual, “a oração, como unidade da língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prendem à gramática” (BAKHTIN, 2000a, p.297). Entretanto, ao caracterizá-la pela presença de um verbo na sua forma pessoal que, segundo Alarcos<sup>10</sup>, é o seu núcleo e nele se cumpre a relação predicativa, atribui-lhe a capacidade de determinar uma resposta, promovendo-a à categoria de enunciado. “A oração enquanto tal, em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade (mais exatamente: participa dela) apenas no todo de um enunciado” (BAKHTIN, 2000a, p.297). Essa capacidade, segundo o GAD, é conferida pela pragmática cujos aspectos não são pertinentes no plano gramatical, em que a oração é analisada apenas pela sua estrutura.

---

<sup>10</sup> Emilio Alarcos Llorach (Salamanca, 1922; Oviedo, 1998), lingüista espanhol que contribuiu decisivamente com a introdução e difusão, na Espanha, das teorias lingüísticas de diversas escolas do estruturalismo europeu.

Estabelecida essa distinção entre *enunciado* e *oração*, o documento apresenta uma série de sugestões para trabalhar o texto argumentativo que tem como objetivos, dentre outros, distinguir fatos e opiniões; reconhecer argumentos válidos; segmentar corretamente os enunciados dos textos e relacionar os enunciados e as orações utilizando conectores adequados e precisos.

Na Unidade 3, o foco está no texto dialogado, no qual deverão ser enfatizadas a situação comunicativa em que se inscreve e a interação (os atos de fala).

Reconhecido como atividade social, o diálogo possibilita o desenvolvimento de habilidades de interação, tais como a intervenção oportuna e significativa, a tomada da palavra, a escuta ativa e o uso de fórmulas ou expressões para iniciar ou terminar intercâmbios comunicativos. Também oportuniza a prática de valores como a tolerância, a solidariedade, a valorização do outro e o respeito pelas opiniões diferentes.

Dada a heterogeneidade com que reveste o texto dialógico, a proposta é mostrá-lo em realizações distintas, tais como, a conversação espontânea, a entrevista publicada na imprensa, o roteiro cinematográfico e sua correspondente representação e o diálogo inserido na narração escrita.

Nessa perspectiva, o trabalho em sala de aula tem como objetivo possibilitar ao aluno: analisar os atos de fala que se realizam nos diferentes intercâmbios; estudar e usar os signos gráficos que caracterizam esse texto; compreender a pertinência da inserção do diálogo na narração; aprender a enxertar seqüências dialogadas em textos narrativos e reconhecer a estrutura do texto dialogado.

Como aporte teórico, buscam, em Marcuschi (1997, p.53), considerações sobre a análise da conversação:

Ao lado dos organizadores conversacionais que operam localmente, como a tomada de turno, os pares adjacentes e outros, existem alguns recursos que organizam a conversação em termos globais, tais como as aberturas e os fechamentos. O mais normal numa conversação é que ela tenha pelo menos três seções distintas estruturalmente, ou seja, uma abertura, um desenvolvimento e um fechamento. A seção de abertura apresenta normalmente o contato inicial, com os cumprimentos ou algo semelhante, vindo então a seção com o desenvolvimento do tópico ou dos tópicos e, finalmente, as despedidas ou saídas do tema geral, perfazendo a seção de fechamento. Obviamente também aqui se verificam subdivisões, como pré-



abertura, seções tópicas distintas e pré-fechamentos (GAD, 1998, Segundo Curso, p.110).

Na Unidade 4, a proposta é reconhecer o texto expositivo como um texto com função informativa. Esses textos, por apresentarem uma grande heterogeneidade organizacional, exigem determinadas estratégias de leitura que vão concorrer não só para a sua compreensão mas também, para sua produção.

Assim, para compreender um texto expositivo o aluno deve ser capaz de reconhecer que a intenção do texto é informar; identificar o tema e identificar que estruturas e recursos foram utilizados a serviço da informação. Alguns desses recursos podem ser a descrição, a explicação, a comparação, a exemplificação, a classificação e a esquematização.

Esse tipo de texto exige uma leitura mais intensiva, com menos possibilidades de formulação de hipóteses acerca de sua estrutura. Uma vez encontrada a chave da estrutura, que pode ser, por exemplo, nexos que permitem descobrir o que se está explicando ou comparando, a inferência pode realizar-se com maior probabilidade de acerto.

Na abordagem textual são sugeridas algumas perguntas que o leitor deve formular a fim de construir o sentido do texto: “De que trata o texto?” “Qual é o tema?” – tentar responder a estas perguntas apenas com um sintagma nominal de forma breve e concreta, evitando paráfrases e chegando à macroestrutura textual; “De que fala o texto agora?” “Como se relaciona isso com o que foi dito antes?” – essa análise implica a identificação dos recursos coesivos que são consequência da progressão temática. É importante perceber as referências pronominais e os sinônimos textuais, correspondendo ao estudo da microestrutura do texto; “Como se coloca essa informação na totalidade do texto?” “Que técnicas utilizou o autor para expor suas idéias?” “Narra, descreve, compara, explica, exemplifica, argumenta, classifica, esquematiza?” – para responder a essas perguntas a atenção deve estar nos conectores, uma vez que detectá-los possibilita fazer previsões acerca da relação entre o que foi dito com o que será dito; “O que querem dizer estas palavras que me impedem de continuar a leitura?” – diante desse problema pode-se recorrer à inferência do significado pelo contexto ou à análise da formação da palavra. Caso não seja possível essa possibilidade, deve-se recorrer ao dicionário, dedicando

especial atenção ao sistema lexical específico, que o aluno terá de ir incorporando; “Estou entendendo o texto?” – essa pergunta contribui para o constante monitoramento que um leitor eficiente realiza à medida que prossegue a leitura do texto.

Como estratégia para resumir um texto expositivo, são referidas as macrorregras de van Dijk: regra de supressão – eliminar dados irrelevantes que não contribuem para a compreensão global do texto; regra de generalização – fazer uma proposição que abarque uma série de outros conceitos; regra da construção – substituir uma série de proposições por uma de cunho geral.

Conforme procedi em relação ao “Primer Curso”, passo agora a refletir sobre as concepções teóricas que perpassam as propostas apresentadas no “Segundo Curso”.

Como não poderia ser diferente, a mesma visão estruturalista que subjaz aos princípios explicitados no “Primer Curso” predomina nesse segundo volume. Linguistas como Ducrot (1987), por exemplo, empenham-se no estudo dos elementos constitutivos do texto, isto é, dos recursos lingüísticos que, de maneira particular, trazem uma contribuição à formação do texto, por meio de instruções que reduzem a complexidade da significação, com vistas à criação de um sentido discursivo global. Essas instruções são veiculadas através de conectores cujo papel é o de estabelecer relações entre entidades semânticas.

Benveniste (1976), apesar de importante representante da escola saussureana, enfatiza o papel essencial que o sujeito desempenha na língua – aspecto negligenciado pelo estruturalismo –, referindo-se aos atos de fala para mostrar que a fala está prevista no sistema da língua. Nessa perspectiva, algumas estruturas centrais em qualquer língua (como o sistema dos pronomes ou o dos ‘tempos’ do verbo) deixam de fazer sentido se a língua for descrita sem referência à fala e aos diferentes papéis que os falantes assumem na interlocução.

Outro lingüista citado na bibliografia do GAD – tanto no primeiro como no segundo volume – é van Dijk. No “Segundo Curso” (p.172), sua contribuição aparece na apresentação das macrorregras que têm a função de transformar a informação semântica: apagamento, generalização e construção.

Em uma linha teórica semelhante à de van Dijk, a tipologia cognitiva de Adam (1992) trata da organização pré-lingüística, subjacente à organização de certas seqüências – narrativa, descritiva, argumentativa, dialogal, explicativa, injuntiva e poética – e das seqüências textuais (organização textual que compõem os textos). Essas seqüências textuais, por sua vez, são a realização, nos textos, dos protótipos textuais – modelos abstratos que os interlocutores dispõem na memória. São, portanto, espécies de construtos teóricos – definidos a partir de critérios internos ao texto (lingüísticos, formais) – que remetem ao funcionamento estrutural do texto. Não são, portanto, textos concretos, são as designações teóricas dos tipos; constituem seqüências lingüísticas de texto.

Como observam Fávero e Koch (1988), nem todos os usuários da língua aplicam do mesmo modo essas macrorregras. Essa aplicação vai depender não só do tipo de texto – uma informação pode ser relevante em um texto e não em outro – mas, também, dos interlocutores – falante e ouvinte podem achar importantes aspectos diferentes do mesmo texto, dependendo de seus objetivos, interesses, conhecimentos, valores, etc.

Com base nessas reflexões sobre as linhas teóricas que norteiam o GAD – Primer e Segundo Curso – reconheço que:

- a) as propostas apresentadas no documento não são, realmente, sugestões de laboratório – como está explicitado na Introdução – uma vez que, pela forma didática como são demonstradas, refletem uma maneira prática de realização do processo de ensino-aprendizagem;
- b) as unidades de estudo são constituídas não só pelas propostas de trabalhar a língua materna em sala de aula, mas também pela fundamentação teórica que subjaz a essas propostas;
- c) o objetivo do GAD é suscitar a reflexão entre os professores, da importância com que se reveste o ensino do Idioma Espanhol – considerado como “coluna vertebral” no Ciclo Básico –, uma vez que é através dele que se processam os trabalhos das demais disciplinas;
- d) a importância conferida à língua materna a caracteriza como “o eixo transversal” de toda proposta educativa;

- e) o próprio documento admite assumir diversas perspectivas teóricas com vistas a possibilitar a consecução do objetivo de favorecer o desempenho comunicativo e lingüístico dos alunos;
- f) a corrente estruturalista predomina no estudo do texto, cuja organização se configura em torno de critérios tipológicos;
- g) os tipos textuais sugeridos no GAD são: argumentativo, expositivo, narrativo, informativo, poema, carta e diálogo;
- h) essa orientação tipológica baseia-se em reflexões sobre os esquemas globais, superestruturas, atualizados nos textos;
- i) a noção de tipo textual assume um caráter de constructo teórico, planificado, basicamente, para considerar o texto em termos de sua estrutura interna, na qual se sobrepõem vários planos, tais como o macroestrutural (conteúdo semântico) e o microestrutural (aspecto linear, superficial) em sua relação com o esquema superestrutural (forma global de organização do texto);
- j) o texto, nessa perspectiva de van Dijk, é um conjunto de estruturas maiores – estruturas globais (macroestruturas semânticas e pragmáticas; superestruturas) – responsáveis pela organização das estruturas menores (microestruturas) cujos esquemas de organização encontram-se armazenados na memória do produtor;
- l) a superestrutura é constituída por uma série de categorias – umas obrigatórias outras opcionais – que se organizam de forma hierárquica, determinando os arranjos possíveis para estruturar conceitualmente a informação veiculada pelo texto;
- m) a proposta tipológica assumida pelo GAD – argumentação, exposição, narração, informação, poema, carta e diálogo – parece conferir o mesmo estatuto a esses tipos de textos quanto à sua natureza;
- n) a linha teórica de Adam, J.M. (1992), referida na bibliografia do “Segundo Curso”, juntamente com a de van Dijk (1992), demonstram a opção do

GAD pela *tipologia textual* em detrimento dos *gêneros discursivos* de Bakhtin que incorporam aos textos a dimensão sócio-histórica em que são construídos.

Resumindo a concepção que subjaz à tipologia textual, busco, em Silva, a forma de constituição do texto vista dessa perspectiva:

O locutor atualiza uma série de operações textual-discursivas, que incidem nos níveis micro e macroestruturais da configuração formal e conceitual do texto, as quais são geradas e ativadas no processo da produção textual, para atingir o seu objetivo enunciativo e, conseqüentemente, efetivar o efeito de sentido que ele pretende provocar no interlocutor. Essas operações podem modalizar-se na forma de: a) narração, se o que se quer é contar, apresentar os fatos, os acontecimentos; b) descrição, se o que se quer é caracterizar, dizer como é o objeto descrito, fazendo conhecê-lo; c) dissertação/argumentação, se o que se quer é refletir, explicar, avaliar, comentar, conceituar, expor idéias, pontos de vista, para dar a conhecer, para fazer saber, fazer crer, associando-se à análise e à interpretação; d) a injunção, se o que se quer é incitar a realização de uma ação por parte do interlocutor, orientando-o e aconselhando-o como fazê-lo (SILVA, 1999, p.101).

Encerro minhas reflexões a respeito do GAD ressaltando a coerência com que são conjugadas as propostas entre si, o que permite o discernimento do docente para adaptá-las à realidade na qual está inserido.

### 3.2.2 Os planos de ensino

#### 3.2.2.1 No Brasil

O plano de ensino para a 5ª série do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio no Brasil (Anexo A) – Língua Portuguesa – apresenta, primeiramente, o objetivo geral da disciplina – “Formar seres humanos comunicativos, participativos, conscientes, criativos, críticos e transformadores, utilizando-se da linguagem verbal (oral escrita) devendo caminhar na perspectiva do homem com um ser construtor de sua história e sujeito das relações sociais”. Após, estruturados em três colunas, estão discriminados os objetivos gerais, os objetivos

específicos e os conteúdos previstos para cada um dos três trimestres letivos. Depois, são explicitados os procedimentos didáticos, o tipo de avaliação e a bibliografia utilizada.

A formulação dos objetivos gerais leva a inferir que a linguagem é concebida como um elemento mediador do homem com sua circunstância, portanto é o resultado da atividade humana e, pelo seu caráter dialógico, possibilita a interação entre os sujeitos, dentro das relações sociais estabelecidas.

Partindo-se desse pressuposto, espera-se que o trabalho com a língua materna concorra para a consecução desses objetivos, ou seja, que as atividades propostas conduzam o aluno a exercer seu direito de cidadão. Exercer o direito de cidadão, por sua vez, significa, também, saber expressar-se nos diferentes gêneros textuais, reconhecendo o importante papel que desempenham na vida da sociedade e da língua, ao possibilitarem modos de *ver* e *perceber* o mundo pelas respostas conferidas às condições específicas de uma dada esfera social.

Nessa perspectiva, o texto deve ser considerado a unidade básica do ensino, e os gêneros, a possibilidade de o aluno entrar no mundo da linguagem através da aproximação com as diversas esferas sociais, tanto na modalidade oral como escrita.

O que se constata, no entanto, é um trabalho com diferentes textos cujos temas não apresentam um critério de escolha – pelo menos que possa ser percebido – e voltado para a tipologia da narração e da descrição.

Na ordenação dos *objetivos específicos* e dos *conteúdos* não é observada uma gradação que estabeleça uma relação hierárquica entre um tópico e o seguinte. Pretende-se trabalhar o texto e a gramática, mas com ênfase especial à frase, tomada, aqui, como unidade de sentido capaz de possibilitar o estudo dos fatos lingüísticos.

A falta de paralelismo na listagem dos *conteúdos* dificulta uma visão de conjunto do que se deseja realmente no ensino da língua, revelando a necessidade de um projeto em que as partes constitutivas concorram para a consecução dos objetivos.

Nada indica, nos *procedimentos* didáticos, uma proposta que coloque o aluno como construtor do seu conhecimento. A falta, novamente, de paralelismo obscurece a visão do que se pode fazer no ensino da língua materna. A observação de que “serão aceitas as dificuldades e diferenças que ocorrem na linguagem falada e escrita (Linguagem Informal e Culta)” diz respeito à concepção de linguagem, e não ao procedimento na forma de estudá-la.

A avaliação se diz “contínua e cumulativa”, mas somente no final do trimestre serão realizados “trabalhos e provas”. Durante o processo, o desempenho do aluno será observado nos seguintes aspectos: atenção, interesse, participação, organização e assiduidade. Falta, portanto, coerência entre o que se pretende com o ensino de língua materna – explicitado no objetivo geral – e a forma de alcançar esse objetivo. A concepção equivocada do trabalho com a linguagem não concorre para a formação do homem “construtor de sua história e sujeito das relações sociais”.

O que se constata, na análise do plano de ensino, é a pretensão de direcionar a disciplina através de um enfoque sócio-discursivo adotando, para isso, uma postura tradicional na descrição da língua, pela qual o texto é visto, apenas, como material lingüístico – e às vezes, nem isso – em detrimento do texto como ponto de partida para entender o homem e sua condição social.

Conseqüentemente, as atividades desenvolvidas em sala-de-aula e por mim observadas estão de acordo com o Plano – não atendem ao objetivo de formar o homem-cidadão e não possibilitam o uso efetivo da língua como forma de interação, na perspectiva da teoria dialógica de Bakhtin.

### 3.2.2.2 No Uruguai

O plano de ensino para o 1º ano do Liceo (Anexo B) apresenta, primeiramente, uma fundamentação sobre o ensino da língua, com os objetivos que se pretende alcançar ao final do Primeiro Ciclo de Educação Média e as sugestões

metodológicas para a consecução desses objetivos. Após são explicitadas a forma de organização e a seleção dos conteúdos do programa. A seguir, há uma referência especial à leitura com a discriminação, em colunas, do tipo de atividade proposto, o aspecto do programa a que se relaciona e o tempo previsto para sua realização.

Estabelecendo uma diferença entre comunicação escrita e comunicação oral, são listados, em colunas, os aspectos a serem trabalhados em cada modalidade, contemplando o estudo do texto (compreensão e produção) e da gramática. Depois dos conteúdos, faz-se referência à avaliação, explicitando a concepção que subjaz a esse processo e apresentando sugestões de diferentes instrumentos de verificação da aprendizagem.

Por fim, aparece a Bibliografia, disposta segundo finalidades específicas: para o professor, para o aluno, para a compreensão e produção de textos, para o estudo da morfologia e da ortografia (e aqui há uma referência especial à gramática gerativa de Chomsky), para a comunicação oral, para a leitura recreativa, dicionários, para a área da Didática, como apoio aos docentes, livros-didáticos para os alunos e como propostas para leitura recreativa.

Procurando contemplar as duas modalidades de uso da língua – oral e escrita – o plano de ensino objeto desta análise revela uma concepção estruturalista e funcionalista de linguagem. Nessa perspectiva, dá-se ênfase especial ao processo de comunicação, em que a intenção do falante determina os recursos lingüísticos empregados nas diferentes funções exercidas pela língua. A situação em que acontece a produção textual é responsável pela tipologia escolhida. Assim, estruturas narrativas, descritivas e informativas são propostas para que o aluno adquira competência nesse tipo de texto, aliada à observação dos aspectos lingüísticos e formais característicos de cada um.

Há uma preocupação com o desenvolvimento sistemático e gradativo de estratégias de compreensão e produção de textos, com vistas a possibilitar uma certa autonomia na aprendizagem. Nesse sentido, a leitura é concebida como instrumento para obtenção de novos conhecimentos e como fonte de prazer.



Na linha da lingüística textual, a proposta reconhece a coerência e a coesão como fundamentais na construção da textualidade, e as estratégias – tais como a inferência, a pressuposição, a predição – como pistas para a compreensão do tema.

Quanto aos conteúdos gramaticais, estes foram selecionados de acordo com sua complexidade e com o grau de maturidade dos alunos – o mesmo critério adotado na escolha dos textos. Esses conteúdos, no entanto, são trabalhados dentro da oração, vista como unidade da língua e entendida como uma organização hierárquica de elementos, que permite concebê-la como sistema.

Nessa concepção, a gramática oracional, trabalhada de forma reflexiva, vai permitir que o professor mostre as regularidades da gramática textual.

Minha crítica a essa abordagem parte do princípio de que a gramática textual surgiu exatamente com a finalidade de refletir sobre fenômenos lingüísticos inexplicáveis por meio de uma gramática oracional. Considerando que o texto é muito mais que uma simples seqüência de frases e que sua compreensão depende de uma competência específica do falante – a competência textual – o domínio dos mecanismos internos da oração não garante, ao aluno, o domínio dos mecanismos externos, isto é, das relações interfrásticas.

Assim, mesmo na perspectiva da lingüística textual, as concepções sobre o ensino da gramática que perpassam esse plano de ensino não estão em consonância com os princípios da teoria do texto.

A orientação metodológica aponta para o trabalho em grupo – ou em duplas –, na certeza de que a participação colaborativa favorece a aprendizagem monitorada pelo professor. Esse trabalho tem como base o texto, do qual são destacados os diferentes níveis de organização da linguagem para uma posterior aplicação na produção reflexiva e crítica de um novo texto. É incentivada a leitura recreativa, cujo resultado pode ser apresentado através de diversas atividades, tais como “exposições orais, dramatizações, resumos, elaboração de murais e fichas de leitura”.

Pelo paralelismo apresentado entre as diversas seções que o constituem, o plano de ensino do Liceo estabelece diretrizes passíveis de serem aplicadas no nível de escolaridade para o qual se destina.

### 3.2.3 Os textos e sua abordagem

#### 3.2.3.1 No Brasil

O primeiro texto trabalhado – daqueles que tive a oportunidade de assistir –, “No dia em que o gato falou” (Anexo C), foi usado, simplesmente, como pretexto para o ensino das regras de acentuação. A leitura já havia sido realizada na aula anterior.

Foram colocadas no quadro de giz todas as regras de acentuação das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Ainda foram referidos os monossílabos tônicos, os ditongos abertos e as formas verbais *vêm* e *têm*.

Folheando o caderno de um aluno, anotei os conteúdos até então trabalhados: separação de sílabas, fonema, letra, ditongos e hiatos. O alfabeto estava registrado com a observação de que “o W, o K e o Y não fazem parte do nosso alfabeto”. Ainda havia atividades com palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas; abreviaturas das palavras e letra maiúscula. Por fim, a lista dos elementos da comunicação: emissor, receptor, canal, mensagem, código e assunto.

Como tarefa para casa, foi proposta a reprodução do texto “No dia em que o gato falou”, com a substituição dos personagens por outros.

Na aula seguinte, os alunos – alguns, não todos – leram a reprodução do texto com a substituição dos personagens, limitando-se, apenas, a trocar *o gato* por um outro animal (o cachorro, por exemplo).

A seguir, foram propostas atividades de separação de sílabas e de acentuação. Através de listas de palavras, deveriam ser identificadas as oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Foi distribuído, ainda nessa mesma aula, um novo texto – “O camelo extraviado” (Anexo D), de Mark Twain – com a seguinte proposta:

- 1) O texto foi escrito sob a forma de um diálogo, isto é, de uma conversa.  
 a – Quem está dialogando no texto?  
 b – Qual o assunto do diálogo?  
 c – O que significa “descrever”?  
 d – Dá outro título ao texto.

A questão *d* ficou como tarefa para casa.

A única observação feita sobre o texto foi a respeito da palavra *extraviado*, cujo significado foi inferido pelos alunos.

A correção das questões no encontro seguinte gerou muita polêmica, uma vez que o novo título atribuído ao texto por alguns alunos não se restringiu apenas a ser substituído no original, mas, em muitos casos, referia-se ao personagem principal, caracterizando-o como “O homem que sabia tudo” – o que não foi aceito pela professora.

Ainda a respeito do mesmo texto, foram apresentadas as seguintes questões:

- 2) O homem que descreve o camelo não o viu, mas, usando sua capacidade de observação, indicou várias características do camelo. Como ele concluiu que o animal:  
 a – mancava da pata traseira?  
 b – era cego do olho esquerdo?  
 c – transportava milho e mel?  
 d – havia perdido um dente de cima?
- 3) O que esse homem quis dizer com “A maioria das pessoas tem olhos que não servem de nada”?
- 4) Marca duas frases que estão de acordo com o texto:  
 ( ) “O mundo está cheio de cego com vista perfeita”.  
 ( ) “A distância mais longa é aquela entre a cabeça e o coração”.  
 ( ) “Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as florestas”.

Encerrando o trabalho com esse texto, foi solicitado que os alunos atentassem para a seguinte observação:

*Observa:*  
 “Eu não vi camelo *nenhum*, respondeu o homem”.  
 “Eu não vi camelo *algum*, respondeu o homem”.

Também foi apresentado o seguinte exercício:

O condutor é o nome de quem pratica a ação de conduzir.  
 Aquele que pratica a ação de inventar é .....  
 Aquele que pratica a ação de produzir é .....  
 Aquele que pratica a ação de escrever é .....

Aquele que pratica a ação de narrar é .....  
 Aquele que pratica a ação de vender é .....  
 Aquele que pratica a ação de competir é .....  
 Aquele que pratica a ação de nadar é .....

Depois do trabalho com o texto “O camelo extraviado”, algumas aulas se sucederam com atividades meramente gramaticais que, por não se configurarem como o objeto de estudo desta pesquisa, não serão pormenorizadamente descritas.

Introduziu-se a noção de verbo – “uma ação que pode ser conjugada” – e a respectiva conjugação no presente do indicativo e no pretérito perfeito. A título de ilustração, reproduzo a conjugação do verbo *cantar* no pretérito perfeito do indicativo a ser copiada no quadro de giz.

eu cantei  
 tu cantastes (sic)  
 ele cantou  
 nós cantamos  
 vós cantaste (sic)  
 eles cantam (sic)

Exercícios: Agora, passa as frases do presente do indicativo para o pretérito perfeito:

1. Dona Rosinha, pessoa bondosa, só pode achar graça.
2. O presidente pode indicar, a seu gosto, os ministros.
3. Com as grades reforçadas, a fera não pode escapar.

Presente  
 eu posso  
 tu podes  
 ele pode  
 nós podemos  
 vós podeis  
 eles podem

Pretérito  
 eu pude  
 tu pudestes (sic)  
 ele podê (sic)  
 nós pudemos  
 vós pudestes  
 eles puderam

Como tarefa para casa:

Liga ao centro somente as palavras que tenham o fonema / z /.

mesa  
 presente  
 pesquisa  
 suspenso  
 fase  
 represa

fonema / z /
-----------------

quase  
 atrás  
 gasolina  
 apesar  
 confusão  
 versinho

As aulas que se sucederam foram centradas no trabalho com acentuação e com separação de sílabas. Limito-me a transcrever apenas dois tipos de exercícios –

a título de exemplificação – por não estarem vinculados a nenhum texto – objeto desta pesquisa.

1) Separa as sílabas e acentua o *i* ou o *u* que forma hiato com a vogal anterior:

saído	peixe	miudo	urubu	Luis
saude	Pirai	saci	Jau	
proibem	egoista	graudo	bau	

2) Separa as sílabas:

administrar	adquirir	recepção
admissão	repcionar	

Realizando uma análise superficial nos cadernos dos alunos, registrei os conteúdos trabalhados sem referência a qualquer contexto lingüístico:

Classes gramaticais:

Palavras variáveis: artigo, numeral, adjetivo, pronome, verbo.

Palavras invariáveis: advérbio, preposição, conjunção, interjeição.

Substantivos: são palavras que designam os seres.

- comum – os que designam seres da mesma espécie. Ex.: menino, ave, coisas.
- próprio – os que se aplicam a um ser em particular. Ex.: Brasil, José, Lojas Marisa.
- concreto – os que designam seres de existência própria ou real. Ex.: mulher, carro, fada.
- abstrato – os que designam qualidade, sentimentos, ações ou estados dos seres, dos quais não se pode abstrair. Ex.: beleza, amor, dor, saudade.
- simples – os que são formados de um só radical. Ex.: clima, tempo.
- compostos – os que são formados por mais de uma palavra. Ex.: guarda-chuva, passatempo.
- primitivos – os que não derivam de outra palavra. Ex.: Pedro, dente.
- derivados – os que derivam de outra palavra. Ex.: pedreiro, dentista.
- coletivos – os que exprimem uma coleção de seres da mesma espécie. Ex.: cardume, manada, bando.

Exercícios

1) Invente nomes próprios para:

jornal -	rio -	animal -
monte -	fazenda -	

Após um número significativo de aulas trabalhando com a gramática pela própria gramática, foi apresentado o texto “O flautista mágico” (Anexo E). A professora leu em voz alta e pediu que a turma respondesse às 8 questões

propostas. Nenhum comentário a respeito do texto foi feito quer pela professora, quer pelos alunos.

Minha expectativa, nesta aula (2 de junho), era que alguma referência fosse feita à FENADOCE – festa do doce que ocorre anualmente em Pelotas – cuja abertura ocorria nesta data, mas nada foi referido.

A correção foi feita no meio de uma gritaria, em que ninguém ouvia o que o outro tinha a dizer, e tudo era aceito passivamente, uma vez que as respostas eram totalmente previsíveis e de fácil localização no texto (com exceção da questão n.º 8 que exigia um posicionamento a respeito da realidade política brasileira). Até essa última questão, me parece, tinha uma resposta previsível, se considerarmos a difícil situação econômica do povo brasileiro. Dessa forma, nenhuma proposta exigia um distanciamento do texto, um exercício de pensamento reflexivo ou uma busca à subjetividade de cada um.

Na leitura busca de informação, “dois níveis de profundidade podem ser perseguidos: extrair informações que estão na superfície do texto ou extrair informações que estão em nível mais profundo” (GERALDI, 1984, p.82). As perguntas que têm respostas em um nível mais profundo – as mais desejáveis – dependem não só da leitura do texto, mas também da capacidade do leitor em relacioná-lo com outros textos, outras informações e com a leitura que faz do mundo.

Nesse caso, optou-se pela falta de profundidade na leitura.

A atividade principal desta aula foram exercícios sobre palavras primitivas, derivadas, concretas e abstratas. Apenas transcrevo uma das propostas como exemplo.

Faça como o modelo:  
passa tempo – passatempo  
1) gira            sol –  
2) ferro          via –  
3) terça        feira –  
4) guarda      noturno –  
5) guarda      chuva –

Dirigindo o trabalho para a ortografia, foi distribuída a proposta constante no anexo F.

Após completarem as lacunas e pintarem a figura conforme indicação da legenda, os alunos copiaram as palavras no caderno, em colunas, para, depois, separarem-nas em sílabas.

Pressupondo-se que o objetivo da atividade era trabalhar a dificuldade apresentada no emprego das letras *x* e *ch* com som de [ç], identifica-se um equívoco na proposta, quando aparecem palavras como *chaveiro*, *enxame*, *xerox*, *chuva*, e outras, passíveis de erro, ao lado de vocábulos como, *exame*, *exemplo*, *táxi*, *tórax*, *auxílio*, improváveis de serem escritas com *ch*. Apesar de ter sido retirado, supostamente de um livro didático, o exercício não oportuniza um aprendizado consciente no emprego dessas dificuldades ortográficas ao confundir a letra com o fonema e, no caso do *x*, dos diferentes fonemas que podem ser representados por ele.

O mesmo ocorre com o par *j* e *g*. Palavras como *imagem*, *hoje*, *jarro*, *beijo* e outras se misturam a *jantar*, *beijoca*, *garrafa*, *amargo*, etc.

Nesse caso, a dificuldade no emprego do *j* e do *g* ocorre apenas antes das vogais *e* e *i*. Seria provável o uso do *j* em \_\_arrafa, amar\_\_o? E o uso do *g* em \_\_anela, \_\_ovem, \_\_ustiça?

Retomando o trabalho com o texto, nesta aula os alunos leram “Ministério das Perguntas Cretinas” (Anexo G), de Millôr Fernandes. A professora procedeu a leitura em voz alta e propôs fossem criadas mais duas perguntas.

Em seguida, informou que iria dar uma lista de substantivos coletivos para que fossem identificados os elementos constitutivos. (A proposta não apresentava uma ordem expressa).

caravana –	esquadrilha –
cardume –	fato –
catálogo –	fauna –
cavalaria –	feixe –
clero –	flora –
código –	gado –
colméia –	galeria –
elenco –	junta –
enxame –	júri –
enxoval –	maço –

Na correção, o item *enxoval* recebeu, como elementos constitutivos, as expressões *de noivas*, *de bebês*, possibilitando a inferência de que um conjunto de

noivas ou de bebês constituem um enxoval. Nenhuma observação a esse respeito foi feita.

Como último texto trabalhado antes do encerramento do semestre, foi distribuído “O caracol e a pitanga” (Anexo H), de Millôr Fernandes. Após a leitura em voz alta pela professora, os alunos deveriam assinalar as palavras desconhecidas e copiá-las no caderno.

Para avaliação do semestre foram aplicadas duas provas – anexos I e J. A prova de leitura e interpretação sobre o texto “Sempre alerta!” foi considerada, pela professora, extensa demais, o que fez com que tivesse de ser retomada na aula após o recreio, causando grande agitação na turma.

A prova de gramática mereceu uma retificação por parte da professora: “Na questão 3 *d*, o verbo é *vôou* (sic)”.

Encerrando minhas observações, retornei, pela última vez, a essa sala de aula no dia 4 de agosto – após o período de férias de inverno. A proposta de trabalho era contar como foram as férias. Como sugestão, aparecia no quadro de giz: “A minha viagem”.

Li algumas redações e, em conversa com os alunos, ouvi que muitos fatos relatados eram inventados, pois não havia muito o que contar de um tempo em que apenas ficaram afastados da escola, mas a rotina continuou a mesma.

Após descrever as atividades realizadas nessas aulas, passo a analisá-las na perspectiva do referencial teórico explicitado anteriormente.

A natureza das propostas indica um ensino de língua materna baseado na gramática normativa. Embora não seja esse o enfoque da minha pesquisa, não posso deixar de fazer referência à forma como é trabalhada a língua portuguesa nessa 5ª série do ensino fundamental, pela certeza de que a abordagem do texto é consequência dessa concepção que norteia o ensino da língua.

Se essa concepção considera “errado” tudo aquilo que foge da norma; se o ensino é efetivado através de conteúdos pontualmente descritos em categorias e listas; se o modelo a ser seguido é o ditado pelos bons escritores e pela elite



cultural, tem-se, conseqüentemente, uma abordagem textual que vê o texto como objeto da lingüística, e não o texto como discurso, referido por Bakhtin (1995).

“Quando consideramos um enunciado com o intuito de análise lingüística, abstraímos a sua natureza dialógica, consideramo-lo dentro do sistema da língua (a título de realização da língua) e não no grande diálogo da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000c, p.346).

Essa análise, portanto, estuda apenas a relação que existe entre os elementos do sistema lingüístico, desprezando a relação existente entre o enunciado e a realidade, entre o enunciado e o autor. Assim, esses elementos, em uma abordagem puramente lingüística, não estabelecem relação dialógica pela impossibilidade de falarem entre si, o que só seria possível se, através de uma transformação, passassem a se constituir em uma “visão do mundo”, um “ponto de vista”, uma “voz social” (BAKHTIN, 2000c, p.347). E é essa relação dialógica que confere ao texto a característica de enunciado.

Nessa perspectiva, Geraldi (1984, p.47), reportando-se ao ensino da língua, refere que

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e pronunciando enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão ou outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Pela observação realizada, percebo que não acontece nem uma coisa nem outra. Os alunos não dominam as habilidades de uso da língua – não lhes é oportunizado o desenvolvimento dessas habilidades – nem dominam conceitos e metalinguagens, por não reconhecerem significado nesse tipo de conhecimento e porque, apesar de conseguirem falar e interagir em sua própria língua, estão sempre “errando” quando devem resolver os exercícios propostos.

Essas estratégias que propõem a aprendizagem da língua através de listas a serem memorizadas (substantivos primitivos, derivados, coletivos), de exercícios de ortografia com lacunas, de regras e de segmentação do fato lingüístico criam no educando uma sensação de incapacidade, uma crença de que é muito difícil aprender o idioma com o qual, fora da escola, convive com tanta desenvoltura.

Centrada no tipo de ensino denominado *prescritivo* (HALLIDAY et al., 1974) a proposta apresentada na turma 51 parece querer fazer com que o aluno substitua a variante lingüística que traz de casa pela variante de prestígio ensinada pela escola. E esse objetivo jamais será alcançado. Minha experiência mostra – como a literatura refere de forma contundente – que o domínio dos fatos gramaticais não garante uma boa proficiência em leitura e em produção textual, e que os alunos desenvolvem uma certa resistência a respeito da disciplina Língua Portuguesa por não vivenciarem as possibilidades de uso que a língua oferece.

Inserido nessa circunstância, o texto é concebido através da mesma perspectiva que se tem de língua e de ensino. Assim, na concepção de língua como instrumento de comunicação – que me parece ser o caso dessa realidade escolar em que os elementos do processo comunicativo são enfatizados – “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código” (KOCH, 2003, p.16).

Essa abordagem confere ao texto a possibilidade de apenas uma leitura. Considerado um produto pronto, as questões que são formuladas a seu respeito apontam respostas únicas, atribuídas pelo professor ou pelo autor do livro didático. O foco, portanto, é o *texto*, em detrimento das outras perspectivas, as quais, segundo Leffa (1999), poderiam recair no leitor e/ou na interação entre autor/leitor.

Embora o texto se configure como o centro do trabalho docente, não me parece haver critérios para sua escolha, fazendo com que sua “entrada” em sala de aula (GERALDI, 1997) não persiga um determinado objetivo. Das quatro possibilidades de abordagem textual referidas por Geraldi – busca de informação, escuta do texto, texto como pretexto e fruição do texto – reconheço, nas observações realizadas, apenas aquela que usa o texto como pretexto para o ensino da gramática. E isso com algumas ressalvas, pois nem as próprias palavras do texto eram usadas como exemplos das regras de acentuação.

Em uma análise mais apurada, creio que tanto a escolha do texto como as atividades propostas sobre ele não respondiam a algum critério, apenas a uma “exigência” tácita da própria disciplina em lidar com um texto escrito. Note-se a

heterogeneidade que permeia os assuntos tratados, revelando a falta de um projeto e de uma concepção sobre a abordagem textual.

Acrescente-se, ainda, a exploração superficial do texto, desconsiderando aqueles aspectos característicos do texto literário – todos os textos trabalhados pertenciam ao mesmo gênero<sup>11</sup>, com destaque ao humorista Millôr Fernandes. Os recursos utilizados pelos autores não foram reconhecidos, e nem considerada a situação de produção – “uma obra de literatura, por outro lado, cria sua própria situação, sua própria estrutura de acontecimentos”, diz Halliday (1974, p.281).

Para Geraldi (1997, p.97), “é nos conteúdos dos textos que se dão a ler que mais explicitamente se realizam os objetivos da educação tal como definidos a cada circunstância histórica”. Como compatibilizar, então, o conteúdo dos textos trabalhados com os objetivos explicitados no plano de ensino da disciplina? O que motivou a escolha do texto? De que espaço institucional ele foi tirado? – pelas características que apresentam, foram retirados de livros didáticos, e, algumas vezes, sem o cuidado de eliminar observações não pertinentes ao trabalho proposto, como se verifica na prova de avaliação em que, no cabeçalho que antecede as questões, consta – FALAR Alguns alunos serão escolhidos pelo professor para responderem às perguntas – não estabelecendo relação com o objetivo do trabalho de avaliação.

Outras questões que se impõem e que não foram referidas são: Quem é o autor do texto? O que o levou a escrevê-lo? Para quem ele escreve?

Essas considerações a respeito do contexto são indispensáveis para uma concepção sócio-discursiva de texto. Assim, o trabalho com o texto não pode ser apenas com o aspecto lingüístico nem somente com o aspecto social. O percurso a ser seguido deve contemplar essas duas dimensões sob pena, como adverte Geraldi (1997, p.60), “de produzirmos uma análise do discurso sem discurso, uma análise lingüística sem língua, e assim por diante”.

A abordagem textual, nessa perspectiva, deve conceber o texto como ponto de partida para o estudo do homem social e de sua linguagem.

---

<sup>11</sup> *Gênero* não no sentido de Bakhtin, mas na perspectiva da teoria da literatura.

Da forma como foram abordados os textos, nenhuma das dimensões – social ou lingüística – foi contemplada.

A escolha aleatória e essa abordagem para trabalhá-los desconsideram os gêneros do discurso e as necessidades dos alunos em dominá-los.

Cria-se, assim, uma proposta sem significado – nem o humor foi explorado produtivamente nos textos –, em que a leitura é feita de forma rápida para passar ao trabalho com a gramática. Dá-se, portanto, o que Kleiman (1999, p.67) registra como “trabalho textual”:

[...] a atividade de leitura até perdeu espaço na aula, pois hoje é comum ler-se o texto de forma rápida, para imediatamente depois passar ao trabalho ‘textual’ que, em vez de identificar e classificar conjunções, identifica e classifica ‘operadores argumentativos’ [...].

O que falta, portanto, é o conhecimento, por parte do professor, de uma teoria da linguagem que a considere em sua dimensão discursiva; uma concepção de linguagem como atividade constitutiva, coletiva, histórica e social; uma concepção da produção do conhecimento através da socialização e até mesmo do conflito.

Nessa dimensão discursiva de texto, Kleiman (1999) registra que duas concepções tradicionais devem ser reelaboradas pela escola: uma concepção de linguagem que assume a transparência dos sentidos na comunicação e uma concepção moralizadora do texto e da atividade de leitura.

Quanto à transparência de sentidos, as propostas que observei assumem essa concepção. Os sentidos, em vez de co-construídos e negociados, estariam dados universalmente. Aparece, assim, a suposição de que toda palavra significa o mesmo para todo falante, qualquer que seja o contexto e sua história.

Abandonar essa concepção não me parece fácil pois requer a compreensão da linguagem e, conseqüentemente, do texto como um processo de interlocução e, dessa perspectiva, atribuir à interação verbal o lugar da produção da linguagem, e a esse processo, o lugar de constituição dos sujeitos (GERALDI, 1997).

Na postura da professora em cujo trabalho procedo esta análise, não vejo elementos que permitam admitir que a língua não é um sistema fechado, mas que se constrói no processo interlocutivo; que os sujeitos se constituem através da

linguagem, mediados pela linguagem e que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico, por isso não apresentam um caráter ingênuo ao sofrerem as restrições desse contexto.

Em relação à concepção moralizadora do trabalho com texto, creio que essa crença tradicional não é defendida pela docente referida nesta análise, uma vez que o fato de a escolha recair em textos humorísticos demonstra a tentativa de imprimir um caráter lúdico no processo de ensino-aprendizagem da língua, mesmo sem consegui-lo, talvez pela falta de uma competência pedagógica (ou cultural) para esse tipo de abordagem.

A concepção de texto, portanto, nessa realidade educacional, é aquela de que trata a lingüística textual na perspectiva estruturalista. Ao considerar somente a relação existente entre os elementos dentro do sistema de língua – parece-me que nem isso é feito –, despreza a relação existente entre o enunciado e a realidade, entre o enunciado e o autor. O objeto de estudo é, apenas, o material lingüístico e os recursos disponíveis na comunicação verbal.

Nesse sentido, o texto situa-se em um dos pólos referidos por Bakhtin (2000c) em que as unidades da língua, os signos, não podem ser dialógicas, pois isso afetaria suas funções lingüísticas.

As questões propostas para o texto “O flautista mágico”, por exemplo, cobram as informações explícitas, nada exigindo do aluno no sentido de descobrir subentendidos, estabelecer relações ou instaurar pressupostos. Há, entretanto, através da questão 8 – “Analisando a situação econômica e política de nosso país, você acha que o povo brasileiro tem escolhido bem em quem vai votar? Explique sua resposta” – a tentativa de passar uma moral, uma lição, de como deve ser a postura dos dirigentes, em uma demonstração de que o texto foi usado, também, para inculcar valores éticos. Melhor seria explorar o texto comentando a época e o local em que ocorreram os fatos, o contexto social e o autor (note-se que não há referência ao autor). A esse respeito, Bakhtin (2000c, p.344) adverte que “O autor não pode ser dissociado de suas imagens e suas personagens, uma vez que entra na composição dessas imagens das quais é parte integrante, inalienável (as imagens são bivalentes e, às vezes, bifocais)”. A imagem da personagem emana do autor e, por isso, também é bivalente.

No texto “Ministério das Perguntas Cretinas”, a proposta restringiu-se a que os alunos criassem outras duas perguntas. Perdeu-se a oportunidade de trabalhar com os diferentes efeitos de sentido que as palavras possibilitam e que, nesse caso, configuram o humor. “O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele” (BAKHTIN, 2000c, p.333). E a consciência dos alunos não foi considerada. Não lhes foi possibilitado perceber que “o escritor é aquele que sabe trabalhar a língua situando-se fora da língua, é aquele que possui o dom do *dizer indireto*” (BAKHTIN, 2000c, p.337). Esse *dizer indireto* é que deve ser mostrado aos alunos na abordagem que o professor faz do texto, porque, como já foi referido, essa *compreensão* do dito implica duas consciências, dois sujeitos, estabelecendo-se a relação dialógica inerente ao enunciado.

O enunciado, nessa perspectiva, não é uma unidade da língua, “é uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um *sentido* (um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor” (BAKHTIN, 2000c, 355).

Ainda nessa mesma linha de análise, cabe referir o texto escolhido para a avaliação e as questões propostas sobre ele – “Sempre alerta!”, de Millôr Fernandes (Anexo I).

Pelas marcas que apresenta, o texto foi retirado de um livro didático cujo objetivo é o estudo da narrativa. Aparece, portanto, a ênfase na tipologia textual, em que, até a questão n.º 4, os elementos dessa estrutura são explicitados e cobrados ao mesmo tempo. A partir daí as perguntas formuladas menosprezam a capacidade do aluno. As respostas são óbvias, estão explícitas na superfície textual e não exigem nenhum exercício de raciocínio ou de reflexão. Através de uma leitura linear, pode-se encontrar todas as informações solicitadas.

Acrescenta-se a isso o fato de que a questão 11 – “Na sua opinião, o que o menino fez foi realmente uma boa ação ou foi um ato de violência? Por quê?” – perde sua finalidade em se tratando de um texto humorístico. Por que discutir valores morais ou éticos quando a leitura aponta para a fruição, o prazer do texto? Em que medida poderão ser julgados contextos e situações preparados para o

lúdico, a sátira, a ironia? Perde-se, mais uma vez, o valor intrínseco do gênero discursivo – a piada, a anedota – para transfigurá-lo num manual de boa-conduta.

Resumindo minha análise a respeito da abordagem desses textos, volto a referir a falta de um projeto de trabalho que, através de objetivos compartilhados entre todos os envolvidos, possibilitasse atividades significativas, com o envolvimento dos alunos, para as quais concorreriam textos de diferentes gêneros cuja necessidade de domínio fosse evidente ao produto final pretendido.

Embora esta pesquisa tenha sido efetivada em relação à abordagem do texto, portanto em torno da atuação da professora, é preciso considerar os fatores que condicionam, direcionam e limitam essa atuação, consubstanciados nos aspectos sócio-históricos do ensino de língua materna no Brasil, aspectos esses passíveis de novas investigações, com vistas à melhoria da qualidade do ensino em nosso país.

### 3.2.3.2 No Uruguai

O primeiro texto trabalhado fazia parte de um projeto previsto para vinte aulas, portanto, as atividades desenvolvidas ao longo desse tempo todas elas baseavam-se em “El hombre que quería leer”, de Roy Berocay (Anexo L).

Na proposta (Anexo M) está explicitada a fonte de onde foi extraído o texto e o objetivo de tomá-lo como pretexto para a elaboração de uma obra dramática.

Com base na teoria do texto de van Dijk, foram apresentadas seis questões sobre a superestrutura narrativa e mais duas sobre a macroestrutura.

A partir daí, passou-se a trabalhar verbos, perífrases verbais e onomatopéias. Como se observa no item 4 da proposta, os alunos deveriam assinalar todos os verbos conjugados do texto e identificar o tempo predominante. Nos itens 5 e 6, era necessária uma retomada do conceito de perífrase verbal e de onomatopéia para sua aplicação posterior ao transcreverem-nas do texto.

A produção textual – solicitada no item 7 – referia-se ao conteúdo da narrativa e ao diálogo que, hipoteticamente, poderia ter havido entre os personagens.

A sintaxe foi trabalhada nos itens 8 e 9, exigindo, primeiramente, o domínio da teoria para, depois, colocá-la em prática. O conhecimento do que é um sintagma nominal era o pré-requisito para identificá-lo no título do texto.

Novamente surge, nos itens 10, 11 e 12, a produção textual – agora em outros gêneros – de uma entrevista, de uma prática para rádio ou televisão e de uma carta familiar.

Por último, foi proposta a leitura de “um tipo especial de texto narrativo: la historieta”, com o objetivo de transformar o discurso direto em indireto.

O segundo texto, “Introducción, a la ciencia”, de Isaac Asimov (Anexo N) estava inserido em uma proposta para ser realizada em mais vinte aulas. Conforme o objetivo explicitado, o foco era o texto informativo – a par de um trabalho com morfologia – sua cronologia e linha de tempo.

Na primeira parte do projeto – Compreensão do texto – são solicitadas pesquisas extra-classe para enriquecer as informações sobre o autor e sobre os fatos narrados por ele.

Conforme previsto no item 7, uma das provas de avaliação tinha o objetivo de avaliar a compreensão do mesmo texto; a outra prova versava sobre a formação de palavras (Anexos O e P).

Uma nova proposta de trabalho que abrangia de 15 a 20 aulas (Anexo Q) tinha o objetivo de proporcionar estratégias necessárias para que o aluno pudesse abordar o texto informativo de forma reflexiva.

Nessa perspectiva, os conteúdos a serem desenvolvidos estavam assim discriminados: “Características y funciones del texto informativo. Organización discursiva y tiempos verbales em este tipo de texto. Los paratextos en el texto informativo – expositivo. El resumen (macrorreglas). Macroestructura semántica. Marcas de la organización estructural (conectores lógicos). El texto expositivo. Organizadores gráficos (el mapa conceptual, la linea de tiempo)”.

Após distribuir o texto “¿Por qué salen manchas blancas em las uñas?” (Anexo R), a professora fez a leitura em voz alta porque todos os alunos



manifestavam-se, ao mesmo tempo, para fazê-la. Alguns imploravam “por favor”. Durante a leitura, surgiram algumas intervenções feitas pela turma, tais como: “¿Qué és patologia?”; “En la tinta de pintar la casa hay arsénico”, demonstrando que o assunto era do interesse da maioria.

Finda a leitura, a professora explicou o que é *paratexto* – “es una parte del texto: título, fuente de donde fue sacado el texto, fotos, figuras, etc...”. Observou, também, que o texto pode ser dividido em duas partes, o corpo central e o paratexto; que o texto dividido em parágrafos está escrito em prosa; que todo o texto tem uma função. Essa função, segundo a teoria de Jakobson, pode ser referencial ou representativa, expressiva ou apelativa. A função referencial tem a ver com a informação; a expressiva aparece em um poema, em uma música; a apelativa diz respeito a uma solicitação.

Como tarefa, foi solicitado que os alunos assinalassem, no texto, todos os verbos conjugados. Conforme orientação da professora, os alunos deveriam ler cada enunciado e dizer qual o verbo destacado.

A seguir, a professora retomou o texto para mostrar os conectores lógicos. À medida que procedia a leitura, chamava atenção para determinadas expressões com a respectiva relação por elas estabelecidas: *generalmente* (generalização), *se trata* (explicação), *por sí mismas* (restrição), *otras veces* (outra possibilidade), *por ejemplo* (exemplificação do que foi afirmado antes). Também fez referência ao título que, por ser interrogativo, indica que o texto deve fornecer a resposta.

Nesta mesma proposta, foi apresentado o texto “Los elefantes huérfanos se vuelven traviesos” (Anexo R), sobre o qual foram identificados: a seção da revista de onde foi retirado; o título; a ilustração; o resumo; o problema; as duas causas do problema e a conclusão. Conforme está explicitado no projeto, ao finalizar o estudo desta unidade o aluno deveria ser capaz de caracterizar o texto informativo-expositivo, reconhecendo os elementos responsáveis pela coerência e pela coesão textual.

Ainda com o propósito de trabalhar o resumo, foram apresentadas as macrorregras responsáveis pela redução do texto.

Macrorreglas:

- 1 – Suprimir todo lo que es secundário, innecesario para el avance del tema o tópico.
- 2 – Generalizar con una palabra abarcadora todos los elementos con iguales características.
- 3 – Construir usando otras palabras a fin de eliminar detalles.

Para avaliação desta unidade, foi aplicada uma prova cujo texto base era “Travesía solitaria por la Antártida” (Anexo S).

Ao comentar a prova corrigida – no encontro seguinte – a professora retomou as questões, explicando o que era esperado em cada uma. Enfatizou que “macroestructura no es lo mismo que resumen, es el contenido de un texto”, enquanto as macrorreglas orientam o trabalho de resumi-lo.

Para exercitar o uso das macrorreglas foi proposto um exercício no qual os alunos deveriam reconstruir um texto, relacionando as orações entre si e cuidando para manter a ordem em que apareciam (Anexo T).

Além daqueles previstos nos projetos, foram trabalhados, ao longo do trimestre, os textos “Construyendo puentes” e “Rodriguez” (Anexos U e V). O primeiro, como pretexto para abordar o tema *violência*, e o segundo, porque a Comédia Nacional – grupo de teatro uruguaio – iria homenagear o autor, Francisco Espínola, naqueles dias. Ambos os textos foram apresentados pela professora através de leitura explicada, e comentada com os alunos.

Ainda visando à sistematização do ensino, foram distribuídos aos alunos alguns resumos dos conteúdos trabalhados (Anexos X, Z, AA e AB).

Procedendo-se à análise das atividades descritas na seção anterior, posso afirmar que o texto é o ponto de partida nesse trabalho realizado com a língua espanhola. De uma perspectiva da lingüística textual, a teoria de van Dijk norteia as propostas elaboradas em forma de projetos com duração prevista para um determinado espaço de tempo.

Partindo, então, dos conceitos de macroestrutura, microestrutura, superestrutura e macrorreglas, dá-se ênfase ao texto narrativo e informativo, investigando-se suas características e funções. Através desses textos, são trabalhados a produção textual e os fatos lingüísticos previstos para esse nível de

ensino. O conteúdo dos textos revela o objetivo de imprimir um caráter significativo à leitura, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos a respeito de fenômenos e fatos do cotidiano.

A concepção de linguagem, portanto, que perpassa essa abordagem vê a língua como instrumento de comunicação, em que os elementos do processo comunicativo concorrem para a compreensão da mensagem. Baseada na tipologia textual, centra-se na estrutura que caracteriza os textos narrativos e informativos e nas relações hierárquicas estabelecidas entre os diferentes fragmentos dessa estrutura. Essas relações hierárquicas são responsáveis pela conexão e pela coerência textual.

Nesse estudo estrutural aparece, ainda, o componente pragmático, que acrescenta ao texto uma característica de ato de comunicação. Assim, a competência comunicativa soma-se à competência textual, oportunizando ao aluno empregar adequadamente a linguagem nas diversas situações de comunicação.

Nas questões relativas aos textos apresentados, trata-se do relacionamento entre os elementos sintático-semânticos e as informações veiculadas por meios não-verbais, bem como do conhecimento prévio que o leitor detém a respeito do assunto. Tem-se, portanto, uma abordagem baseada na lingüística textual, em que uma unidade maior, e não mais a frase, possibilita a recuperação de elementos, tais como os catafóricos, os anafóricos, as elipses, os dêiticos, etc., responsáveis pela tessitura do texto.

Diante desses pressupostos, observa-se uma sistematização no trabalho docente, com clareza do objetivo proposto e com um planejamento explícito para alcançá-lo. Nesse planejamento, são contempladas as duas dimensões referidas por Geraldi (1977) no tratamento do texto – lingüística e social. Evita-se, dessa forma, o risco de “produzirmos uma análise do discurso sem discurso, uma análise lingüística sem língua, e assim por diante” (GERALDI, 1997, p.60). Existem marcas, nessa proposta, de considerar a natureza dialógica do texto e de reconhecê-lo “no grande diálogo da comunicação verbal”, como observa Bakhtin (2000c, p.346).

Outro aspecto identificado nesta análise é o aproveitamento qualitativo do texto. Como já me referi quando tratei da realidade brasileira, há um equívoco, entre

os docentes, quanto à quantidade de textos a serem trabalhados num determinado espaço de tempo. A qualidade do texto, o interesse que desperta nos alunos e a pertinência do tema em relação à realidade da turma são aspectos mais importantes do que o número de propostas apresentadas. Um único texto, dependendo do encaminhamento que lhe for dado, pode ser objeto de estudo por um período considerável de aulas. Por outro lado, a cada aula apresentar um novo texto, explorando-o de forma superficial, estimula o desinteresse pela leitura com a conseqüente ineficácia do processo. Textos com conteúdos consistentes e bem aproveitados sedimentam o conhecimento e instigam a busca por novas informações.

Como está documentado, cada texto escolhido pela professora era exaustivamente trabalhado, quer no aspecto discursivo como no lingüístico, possibilitando, também, a produção textual de outros gêneros, como a carta, a entrevista, a notícia e o diálogo.

A par de toda essa ênfase no texto, a gramática normativa ocupa lugar de destaque, quando são abordados conteúdos lingüísticos, tais como: palavra e morfema, mecanismos de formação de palavras, famílias de palavras, etc. Também são realçados o verbo e suas conjugações, perífrases verbais e onomatopéias.

Pelo tipo de prova aplicada na avaliação percebe-se que a gramática é cobrada independente do texto, e que a compreensão deste independe do conhecimento gramatical. Tem-se, assim, uma preocupação em fazer com que o aluno adquira um conhecimento *sobre* a língua, com a metalinguagem própria à descrição do fato lingüístico. Essa abordagem puramente lingüística é compensada pela forma como se dá a abordagem textual, em que ao texto é conferido o papel de base para todo e qualquer estudo sobre a língua.

Após essa descrição e análise dos documentos oficiais de ambos os países, dos planos de ensino das duas professoras – brasileira e uruguaia – e dos textos trabalhados nas duas realidades, passo a apresentar, na próxima seção, as considerações finais sobre este trabalho de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nos documentos oficiais sobre educação – mais especificamente sobre o ensino de língua materna – em duas realidades distintas – no Brasil e no Uruguai –, nos planos de ensino das duas escolas visitadas e nas atividades realizadas em sala de aula dessas instituições permite-me as conclusões seguintes.

Em ambas as realidades, o ensino de língua materna é ministrado por professor especializado para esse encargo docente. O número de aulas destinado para essa disciplina é o mesmo – cinco aulas por semana – e a faixa etária dos alunos está entre 12 e 14 anos. As instituições escolares são públicas, com a diferença de que a brasileira é mantida pelo governo estadual, e a uruguaia, pelo federal (como todo o sistema de ensino naquele país). No aspecto político, tanto o Brasil como o Uruguai sofreram intensamente com a perspectiva de implantação do socialismo na América Latina, o que gerou graves e profundas crises sociais com reflexos, como não poderia deixar de ser, na educação.

Desde a época da colonização, os dois países sentiram o efeito de determinados legisladores que pretendiam normatizar o ensino, mas, por não ouvirem segmentos envolvidos diretamente com essa área, deixaram-se contaminar por interesses outros, indiferentes aos verdadeiros problemas educacionais. A par dessas dificuldades internas, a situação conflituosa dos outros países configurou-se como um limitador para os anseios dos povos da América do Sul.

Nesse contexto, chega-se às realidades objeto desta pesquisa, tão próximas fisicamente, mas desconhecidas, uma da outra, quanto às suas práticas educativas.

Tanto aqui como lá, registra-se a iniciativa dos governos em lançar documentos com diretrizes que viessem a colaborar para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, em 1998, o Ministério da Educação, no Brasil, edita os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, e a Administração Nacional de Educação Pública, no Uruguai, o Guia de Apoio ao Docente – GAD. Essas diretrizes traduzem a concepção dos dirigentes educacionais a respeito da linguagem e das implicações decorrentes do seu ensino.

Com base nesses princípios, as escolas elaboram seus Projetos Pedagógicos, e os professores, seus planos de ensino para as respectivas disciplinas. Desses planos são propostas atividades a serem realizadas em sala de aula.

Até aqui verifica-se uma certa homogeneidade no tratamento dispensado à educação no Brasil e no Uruguai.

As diferenças começam a aparecer quando se procura a forma como as orientações definidas nos documentos são colocadas em prática, tornando única cada uma das realidades, sem a possibilidade de encontrar, entre elas, pontos de convergência a respeito do que significa o processo de ensinar e aprender língua materna em um estabelecimento oficial de ensino. Apesar de o objeto desta pesquisa ser a abordagem do texto impresso especificamente, é impossível desconsiderar outros aspectos desse processo cujas diferentes concepções vão refletir na postura do professor em relação ao texto.

Essas diferenças vão desde a abordagem do texto, até a concepção do ensino da gramática, passando pelo conceito de linguagem, de texto, de discurso e pela linha teórica que embasa toda essa perspectiva.

Na realidade brasileira, os PCNs privilegiam os gêneros, reconhecendo-os como o objeto de ensino, e o texto, como a unidade de ensino, mas, ao mesmo tempo, fazem referência à tipologia textual que determina a narração, a descrição e a dissertação.

Os diferentes enfoques teóricos que subsidiam as propostas, a par de uma explicitação *do que* fazer e não *do como* fazer resultam na impossibilidade de transposição dessas orientações para a sala de aula, concorrendo na opção do professor em reproduzir o ensino que lhe foi propiciado quando estudante, por falta de um maior conhecimento da nova abordagem.

Restringindo esta análise ao trabalho com o texto e com a forma como ele é tratado em sala de aula, encontro um descompasso entre o objetivo explicitado no plano de ensino – que se pretenda esteja de acordo com as diretrizes emanadas pelos PCNs – e as atividades realizadas para sua consecução.

A falta de propósito parece permear o trabalho, em que são escolhidos textos aleatoriamente – conforme demonstram os anexos –, sem a preocupação com sua complexidade e com o interesse e necessidade dos alunos. A entrada do texto na sala de aula não responde a nenhuma expectativa, nem está atrelada a alguma evidência que o solicite. Além disso, pela pluralidade do material utilizado e pelas características de cada texto não é possível estabelecer uma relação entre eles que configure a existência de um projeto de ensino.

O texto, nessa realidade, não exerce sequer a função de pretexto para outras atividades, nada significando em termos de informação ou de fruição. Concorre, portanto, para o desinteresse do aluno e para reforçar a crença de que ler é uma atividade muito “chata”, sendo vencida, em longa escala, pelos meios de comunicação – a TV como o principal deles.

Já na realidade uruguaia, o GAD reflete a linha estruturalista e funcionalista que o subsidia, deixando explícitas as concepções da lingüística textual e da teoria da comunicação.

Nessa mesma perspectiva, norteia-se o plano de ensino da professora. O texto é a base de todo o ensino da língua e a frase, a unidade que comporta os elementos desse sistema. Esse texto, inserido em um Projeto com duração prevista para umas vinte aulas, é trabalhado sobre o enfoque da tipologia textual, classificado, portanto, segundo sua estrutura, em narrativo, descritivo e informativo, com especial atenção ao elemento pragmático, que considera a situação comunicativa na qual o texto é introduzido.

Ainda nesse Projeto está prevista uma parte gramatical cujos conteúdos dizem respeito à descrição reflexiva da língua com o objetivo de concebê-la como sistema. E é segundo esse sistema que ela será atualizada cada vez que o aluno desejar compreender e produzir textos. O estudo sobre o fato lingüístico só tem sentido, conforme observa Geraldi (1984, p.47), “quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão”.

A abordagem dos textos, por sua vez, é feita através de uma estreita interação professor-aluno, em sala de aula, permitindo a troca de informações e o confronto de opiniões. Os assuntos selecionados despertam a curiosidade e instigam a pesquisa extraclasse, como pode ser observado na proposta n.º 4 (p.235 dos anexos) a respeito do texto “*Introducción a la ciencia*”, em que os alunos deveriam trazer, para a sala de aula, dados sobre Pasteur, Jenner e suas contribuições para a ciência.

Pela análise da proposta como um todo, destacam-se a coerência e o encadeamento entre os tópicos elencados, na tentativa de sistematização do conhecimento. Apesar de não fazer referência às teorias mais atuais sobre a linguagem e o discurso – a de Bakhtin, por exemplo, em uma perspectiva dialógica – deixa transparecer a importância dispensada tanto à dimensão lingüística como à dimensão social dos textos, evidenciada, esta última, pelos assuntos escolhidos para leitura.

Resumindo as evidências detectadas durante o desenvolvimento da pesquisa, tem-se duas realidades educacionais que, apesar de assemelharem-se em alguns aspectos – históricos e políticos, por exemplo – apresentam uma significativa diferença quanto à prática educativa. Pressupondo que o conhecimento do outro colabora para o conhecimento de si próprio, acredito na contribuição deste trabalho no sentido de possibilitar a certeza de que, mesmo com imensuráveis dificuldades, é possível redirecionar o ensino de língua materna para um enfoque sócio-discursivo em que o aluno se veja como sujeito do seu aprendizado e agente nas relações sociais que estabelece.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. “Ensinar português”. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

ADAM, J.M. **Les textes: types e prototypes**. Paris: Wathan, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. SP: Papirus, 1995.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochnikov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. “Os gêneros do discurso”. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês: Maria Ermantina G.G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_. “O autor e o herói”. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês: Maria Ermantina G.G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

\_\_\_\_\_. “O problema do texto”. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês: Maria Ermantina G.G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000c.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?” In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BASTOS, Neusa Maria O. Barbosa. “Sintaxe do português: de uma abordagem histórica para uma perspectiva inovadora.” In: VALENTE, André. (org.). **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Nacional, 1976.

BOHN, Hilário I. "Maneiras inovadoras de ensinar e aprender – A necessidade de des(re)construção de conceitos". In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

BRAIT, Beth. "PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade". In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BRÄKLING, Kátia Lomba. "Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro". In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BRALICH, Jorge. **Historia de la educación en Uruguay**. Disponível em: <<http://www.rou.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb.htm>>. Acesso em: 28 out. 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

DUCROT, Oswald. "Esboço para uma teoria polifônica da enunciação". In: \_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

CHAVES DE MELO, Gladstone. **A língua no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

ENCYCLOPEDIA E DICCIONARIO INTERNACIONAL. São Paulo: W.M. Jackson, [s.d.]. v.III.

EVOLUCION HISTORICA DEL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO. Disponível em: <<http://www.rou.edu.uy/uruguay/cultura/Uy.educacion.htm>>. Acesso em: 3 jan. 2005.

FARACO, Carlos Alberto. "As sete pragas do ensino de português". In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Vilaça. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. **Entre o texto e o contexto: análise comparativa das Leis de Diretrizes e Bases da Educação da Espanha (1990) e do Brasil (1996)**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1994.

FONSECA, Irene; FONSECA, Joaquim. **Pragmática, lingüística e ensino de português**. Coimbra: Almedina, 1977.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Edith Ione dos Santos. **Concepções de linguagem e o ensino de língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado**. 1990. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro.

FURLANETTO, Maria Marta. "Produzindo textos: gêneros ou tipos?" **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, v.20, n.01, jan./jun. 2002a.

\_\_\_\_\_. **Gêneros do discurso: da teoria à prática escolar**. Mesa-redonda sobre gêneros – SEPEX/UFSC – junho de 2002. (2002b).

GEBARA, Ester et al. "A lingüística e o ensino de língua materna". In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Linguística e ensino do português**. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI, João Wanderley. "Concepções de linguagem e ensino de português". In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1973.

HALLIDAY, M.A.K.; McINTOSH, A.; STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_.; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. "O estruturalismo linguístico: alguns caminhos". In: MUSSALIM, Fernanda; GENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. Vol.3.

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Pontuação: uma abordagem para a prática**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela B. "Concepções da escrita na escola e formação do professor". In: VALENTE, André (Org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFFA, Vilson J. "Perspectivas no estudo da leitura – texto, leitor e interação social". In: LEFFA, V.J.; PEREIRA, Aracy (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999.

\_\_\_\_\_. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. (mimeo). UCPel, [s.d.].

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1997.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

PERINI, Mário. "Ensinar gramática: sim ou não?". In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA, 2., 1986. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS/YÁZIGI. 1986.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. "Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?" In: CLEMENTE, Elvo (Org.). **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto. (Novas Perspectivas, 11), 1987.

\_\_\_\_\_. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Padrão referencial de Currículo: 1ª versão – língua portuguesa, ensino fundamental**. Porto Alegre, 1998.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. "Os gêneros do discurso na teoria bakhtiniana". In: **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese de doutorado. São Paulo, 2001a.

\_\_\_\_\_. "O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita". In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001b.

ROJO, Roxane. "Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos". In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Jane Quintiliano G. "Gênero discursivo e tipo textual". **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.2, n.4, p.87-106, 1º. sem. 1999.

SIM-SIM, Inês. "Um retrato da situação: os dados e os factos". **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v.1, p.65-67, 2001. Universidade Católica Portuguesa – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Metamemória – memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. “Aprender a escrever, ensinar a escrever”. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP e A: SEPE, 1999.

\_\_\_\_\_. “Que professor de Português queremos formar?” **Boletim Abralín**, n.25, p.211-218, dez. 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. **Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

URUGUAI. Administración Nacional de Educación Pública, **Guía de Apoyo al Docente**. 1998.

\_\_\_\_\_. Dados gerais. Disponível em:  
<[http://www.portalbrasil.eti.br/americas\\_uruguai.htm](http://www.portalbrasil.eti.br/americas_uruguai.htm)>. Acesso em: 30 set. 2002.

VAN DIJK, Teun. “O texto: estruturas e funções”. In: VARGA, A.K. **Teoria da literatura**. Tradução de Tereza Coelho. Lisboa: Presença, 1981.

\_\_\_\_\_. **Cognição, discurso e interação**. (Org. e apresentação de Ingedore V. Koch). 4.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manoel, 1989.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

## ANEXOS

## ANEXO A

### ENSINO FUNDAMENTAL

#### DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

**OBJETIVO GERAL:** Formar seres humanos comunicativos, participativos, conscientes, criativos, críticos e transformadores, utilizando-se da linguagem verbal (oral escrita) devendo caminhar na perspectiva do homem como um ser construtor de sua história e sujeito das relações sociais.

5ª SÉRIE		
OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar criticamente os diferentes discursos reconhecendo e valorizando a linguagem do seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana bem como nas interações com pessoas de outros grupos sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar oralmente idéias, pensamentos e sentimentos.</li> <li>- Ordenar, comparar e analisar fatos reais ou fictícios, criticando e tirando conclusões.</li> <li>- Ler, oral e silenciosamente com propósito de recrear-se e informar-se.</li> <li>- Interpretar diferentes tipos de leituras; notícias de jornais, revistas, histórias em quadrinhos, etc...</li> <li>- Identificar o significado das palavras do texto, constatando as palavras de significado oposto e o emprego correto das palavras, nas frases.</li> <li>- Identificar os personagens do texto, sua ação, criticando e tirando conclusões. - Narrar, descrever, sobre sua pessoa, família, casa, objetos, animais, bairro, escola, cidade, etc...</li> <li>- Relatar acontecimentos ouvidos ou apreciados, na escola, tv, jornal, passeios, jogos, etc...</li> <li>- Atuar em dramatização, entrevistas, debates, etc...</li> <li>- Redigir texto com: redação observando normas da boa disposição gráfica, considerando a margem, parágrafo, título, etc...</li> </ul>	<p><b>1º TRIMESTRE</b> expressão oral e leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão escrita (interpretação e composição)</li> <li>- Leitura oral e individual.</li> <li>- Interpretação e de leitura;</li> <li>- Identificar, significado de palavra e parte de gramática.</li> </ul> <p>Identificar personagens do texto e parte de gramática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narração de textos.</li> <li>- Relatar. - Atuar.</li> <li>- Redação.</li> </ul>
		<p><b>2º TRIMESTRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontuar corretamente.</li> <li>- Letra maiúscula.</li> <li>- Tratamento pessoais.</li> <li>- Separação.</li> <li>- Acentuação.</li> <li>- Emprego correto das frases.</li> <li>- Redigir texto.</li> <li>- Tipos de frases ou sentenças.</li> <li>- Substantivos.</li> <li>- Pronomes. -</li> <li>- Reconhecer frases. -</li> <li>- Pronomes pessoais. -</li> <li>- Numerais.</li> <li>- Pronomes.</li> <li>- Interrogativas.</li> </ul>



5ª SÉRIE / LÍNGUA PORTUGUESA		
OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empregar adequadamente, frases interrogativas, imperativas e declarativas.</li> <li>- Redigir textos e empregar adequadamente a letra maiúscula.</li> <li>- Identificar pela entoação, os diferentes tipos de sentenças; declarativas, interrogativas, imperativas, exclamativas e optativas.</li> <li>- Reconhecer os substantivos e adjetivos, elaborando frases, usando-os adequadamente.</li> <li>- Substituir em frases, nomes por pronomes.</li> <li>- Reconhecer, em frases, a pessoa com quem se fale ou de quem se fale.</li> <li>- Empregar em frases os pronomes pessoais (reto e oblíquo), de tratamento.</li> <li>- Empregar, convenientemente, os numerais cardinais, ordinais, fracionários e multiplicativos.</li> <li>- Reconhecer e empregar pronomes demonstrativos e possessivos em frases, relacionando-os com as pessoas gramaticais.</li> <li>- Formular perguntas empregando expressões interrogativas.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, no grupo do verbo, a palavra ‘núcleo’.</li> <li>- Empregar adequadamente, as formas verbais.</li> <li>- *Aplicar, em frases, a concordância verbal.</li> <li>- *Elaborar frases, com verbos no presente, passado e futuro.</li> <li>- Reconhecer os verbos regulares, irregulares e anômalos usuais.(modo indicativo).</li> <li>- Reconhecer em frases, palavras ou expressões que acrescentam ao verbo, idéia de lugar, modo, tempo, intensidade, negação, etc...</li> <li>- *Reconhecer em frases, um advérbio ou expressão adverbial.</li> <li>- Classificar palavras quanto a sílaba tônica.</li> <li>- Classificação do sujeito.</li> <li>- Reconhecer os verbos auxiliares.</li> </ul>	<p><b>3º TRIMESTRE</b></p> <p><b>“ Núcleo”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Formas Verbais.</b></li> <li>- <b>* Concordância Verbal.</b></li> <li>- <b>Frases Verbais</b></li> <li>- <b>* Verbos Regulares e Irregulares.</b></li> <li>- <b>Advérbios.</b></li> <li>- <b>Expressão adverbial.</b></li> <li>- <b>* Acentuação</b></li> <li>- <b>Sílabas Tônica.</b></li> <li>- <b>Sujeito</b></li> <li>- <b>Verbos auxiliares.</b></li> </ul>

PROCEDIMENTOS
- Aulas expositiva e dialogada.
- Trabalho individual e em grupo.
- Leituras: Silênciosa, individual e grupo.
- Apresentação de cartaz.
- Serão aceitas as dificuldades e diferenças que ocorrem na linguagem falada e escrita. ( Linguagem Informal e culta).

AVALIAÇÃO
- A avaliação será contínua e cumulativa levando em conta o crescimento do aluno como um todo.
Será analisado o desempenho do aluno nos seguintes aspectos: atenção, interesse, participação, organização, assiduidade.
No final de cada trimestre o aluno participará de trabalhos e provas que serão somativos, Se o aluno alcançar 60% no final será considerado aprovado. Valor total dez.

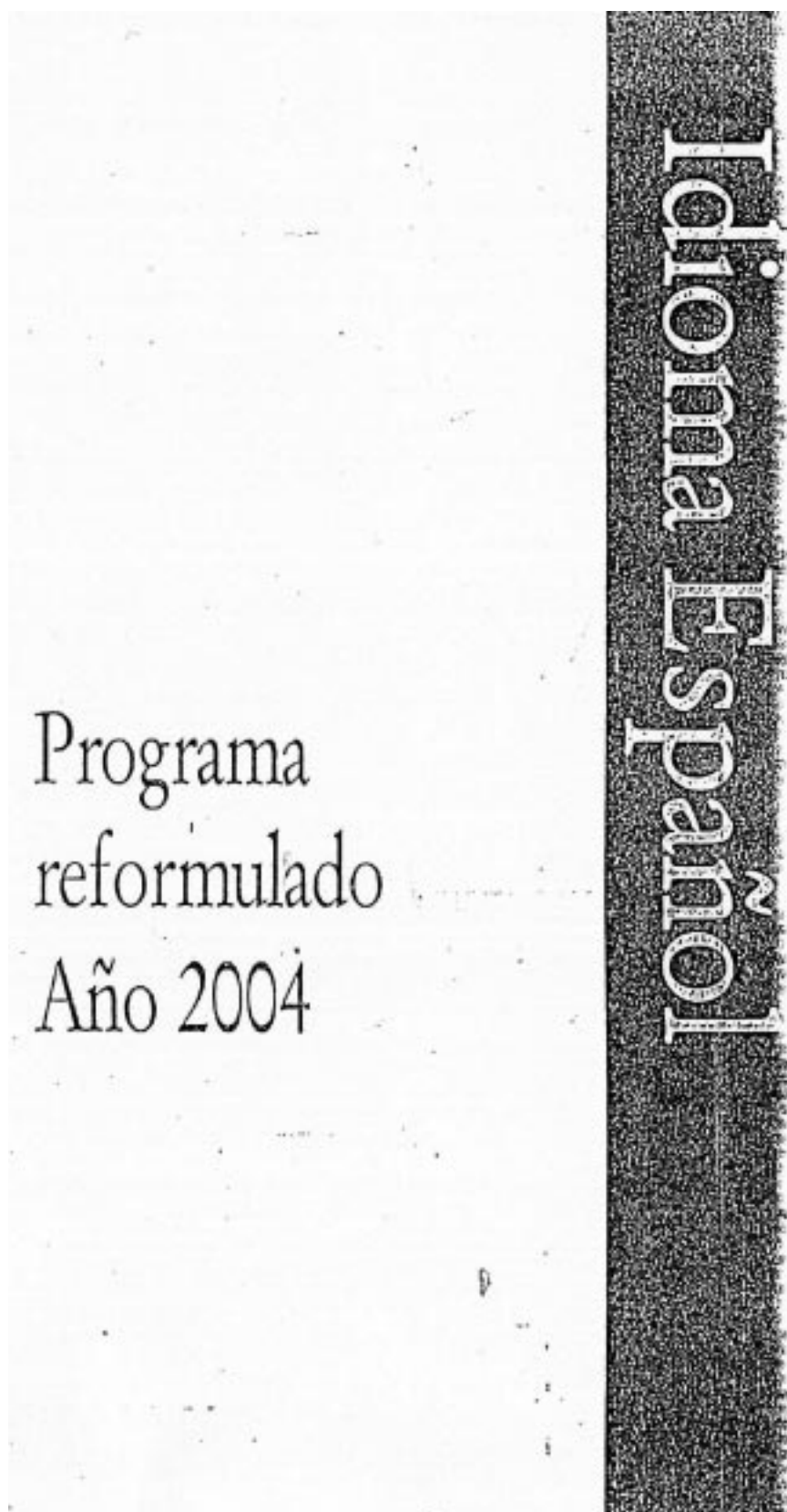
BIBLIOGRAFIA
‘Entre Palavras” 5ª Série. Mauro Ferreira
Sargentim Hermínio: “Palavras”
“Linguagem Nova”. Faraco, Carlos Emílio.
“Comunicação Expressão”. Mattos Cloder.
“Revistas Mundo Jovem”, um jornal de idéias.
“Literatura Infantil”.
“Língua Portuguesa”. Caderno do futuro 5ª e 6ª Série.

DATA 16 / 03 / 2004.

Ass. do(a) professor(a): \_\_\_\_\_.

**Observação:** o plano de ensino foi transcrito, observando-se rigorosamente o original.

## ANEXO B



## LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN MEDIA

La enseñanza del Idioma Español en el Primer Ciclo de Educación Media se centra en la actualización de la Lengua en situaciones concretas de uso. Por lo tanto, los programas deben fundarse sobre las funciones del discurso y la frecuencia de empleo, dado que los grupos humanos tienen ciertas formas comunes de decir y estas expresan maneras compartidas de pensar el mundo, de organizarlo y de interpretarlo. Son modalidades de ver, de ver al otro y a uno mismo.

Por otra parte, en el aula se debe partir y motivar desde la expresión de la intencionalidad del hablante responsable de un producto lingüístico para pasar por la teoría y volver a la práctica real. En consecuencia, se considera que al finalizar el Primer Ciclo de Educación Media el alumno deberá ser capaz de:

- Producir textos orales en diferentes situaciones comunicativas, formales e informales para interrogar, responder, exponer, explicar, justificar, narrar, describir y argumentar utilizando un lenguaje adecuado a los interlocutores, al propósito, al contexto y al contenido.
- Comprender textos orales a través del reconocimiento de su finalidad, del análisis de su estructuración y de su contenido, atendiendo además a los recursos paralingüísticos.
- Producir textos escritos adecuados a cada situación comunicativa, para alcanzar propósitos definidos respetando los aspectos lingüísticos y formales de la escritura.
- Comprender textos escritos de diversa índole, lo que implica la construcción de su significado global a través de representaciones abstractas de su contenido, del reconocimiento de su propósito y del análisis de su estructura.
- Desarrollar la conciencia ortográfica, habiendo rescatado la ortografía en su dimensión visual - verbal y habiendo entendido que la ortografía es normativa y prescriptiva.
- Elaborar conceptos acerca de la estructura y del funcionamiento de la Lengua y entender con qué finalidad se aprenden, para justificar la elección de los recursos de la Lengua por el locutor y de esta manera facilitar los procesos de comprensión y producción de textos.
- Desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos escritos y orales en forma sistemática que favorezcan la autonomía de su aprendizaje.
- Reflexionar y tomar conciencia de los recursos de la Lengua que se utilizan en soportes audiovisuales e impresos para lograr determinados efectos.

Cada tema se desarrollará según ciertas dinámicas de la oralidad que permitan al estudiante iniciar por sí mismo el tema, desarrollarlo y cerrarlo de acuerdo con el plan personal. De esta manera cada alumno se responsabilizará de su enunciado y fundamentará su respuesta. Además, deberá haber una práctica permanente de la Lengua escrita que promueva en el estudiante el desarrollo de competencias para poder expresarse con claridad y con una sintaxis y una variedad de lenguaje acorde con su desarrollo cognitivo. Para ello

se hace necesario implementar una batería de estrategias de comprensión y de producción que sea coherente con los objetivos que el profesor se proponga para lograr los objetivos que el programa establece. El eje de la clase no deberá convertirse en una enseñanza teórica de determinado tema, sino que, por el contrario, a través de la puesta en práctica de la Lengua oral y de la Lengua escrita, y de la reflexión acerca de cómo puede lograrse esta realización, es que cada tema será enseñado y aprendido. Los actos de habla y las funciones del lenguaje serán abordados durante el análisis del discurso oral o escrito, cuando en la clase se analicen intencionalidades del enunciador, efectos perlocutivos en el receptor y categorías del sistema actualizadas para tales fines. De esta forma, estos temas no se presentan en el programa como conceptos teóricos a desarrollar por el docente, sino que sustentan el abordaje; es decir, se trata de dinámicas que movilizan quien produce el texto y quien lo interpreta.

Es conveniente realizar actividades interdisciplinarias que promuevan en todos los docentes la conciencia y la responsabilidad del trabajo constante para el desarrollo de la escritura y de la oralidad. Estas actividades pueden surgir del espacio de coordinación donde se establecerán pautas y criterios comunes para que cada docente, en instancias de producción escrita o de exposiciones orales de sus alumnos, sepa orientarlos en un manejo más adecuado de la Lengua.

También se sugiere la coordinación de actividades entre centros de Educación Primaria y Media, para establecer acuerdos entre profesores y maestros sobre la enseñanza de la comprensión y la producción de textos. En la medida en que los criterios sean comunes, los egresados de sexto año escolar que ingresen a primer año del Ciclo Básico, no se enfrentarán con las dificultades que aparejan el manejo de distintas prácticas didácticas de abordaje al mismo tema. A su vez, el Ciclo Medio negociará el perfil de salida del escolar a efectos de articular las metas y la selección y progresión de los contenidos a tratar.

## LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN PRIMER AÑO

El trabajo con la asignatura Idioma Español supone un proceso en el que cada etapa de avance lograda, se convierte en un apoyo para la etapa siguiente. Se entiende que el estudiante, al desarrollar la Lengua, pone en funcionamiento este proceso, el cual no finalizará ni siquiera al terminar su Bachillerato. Ese aprendizaje constante durará toda la vida del individuo. No obstante, es necesario establecer objetivos mínimos que deberán ser alcanzados en cada curso, para que puedan convertirse en los aspectos que los docentes tendrán en cuenta al determinar avances en el aprendizaje de sus alumnos.

Los dos ejes en los que se estructura el trabajo en Lengua son la Lengua oral y la Lengua escrita. Integrando cada eje, está el desarrollo sistemático de la comprensión y producción de textos apoyadas en la reflexión de la gramática que los compone y los sustenta.

## OBJETIVOS

Al egresar de Primer Año del Ciclo Básico, el estudiante debe ser capaz de:

- Producir textos orales en diferentes situaciones comunicativas, formales e informales para exponer, explicar, describir, justificar, narrar y comenzar a argumentar de manera sistemática utilizando un lenguaje adecuado a los interlocutores, al propósito, al contexto y al contenido.
- Comprender textos orales a través del reconocimiento de su finalidad, de lo que cada producto oral pretende de él como receptor, del reconocimiento básico de su estructura y de su contenido, atendiendo además a los recursos paralingüísticos.
- Producir por escrito textos adecuados a cada situación comunicativa, para alcanzar propósitos definidos respetando los aspectos lingüísticos y formales de la escritura.
- Comprender narraciones, explicaciones, descripciones, definiciones, exposiciones escritas, lo que implica la construcción de su significado global y focal a través de representaciones abstractas de su contenido, el reconocimiento de su propósito y el análisis de su estructura.
- Reconocer la organización jerárquica de los elementos constitutivos de la Lengua y de su funcionamiento y entender que se aprenden con la finalidad de facilitar los procesos de comprensión y producción de textos.
- Adquirir el hábito de la lectura como instrumento para la obtención de nuevos conocimientos y como fuente de placer.
- Sistematizar modalidades de percepción del diseño ortográfico, estableciendo analogías y correspondencias entre dicha configuración y su constitución morfológica. Rescatar la ortografía en su dimensión visual y verbal. Entender que la ortografía es normativa y prescriptiva.
- Desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos escritos y orales en forma sistemática que lo llevarán a favorecer la autonomía de su aprendizaje.
- Reflexionar y tomar conciencia de los recursos de la Lengua que se utilizan en soportes audiovisuales e impresos, para lograr determinados efectos.
- Captar el valor y la importancia del papel de los medios de comunicación en la corriente de opinión.

## ORIENTACIONES GENERALES

### 1. Sugerencias metodológicas

En el curso de Idioma Español los contenidos serán enseñados en forma de espiral ascendente año a año y también a lo largo del curso, considerando el grado de maduración del grupo de alumnos en general y el nivel de cada ciclo en el que se esté enseñando en particular. Por ese motivo, recurrentemente se plantearán contenidos en primero que se volverán a proponer en segundo y en tercer año, cada vez con un mayor grado de complejidad. Este será dado --entre otras determinantes-- por la elección y el abordaje de los textos con los que se trabaje, que serán adecuados a las características del grupo en particular y según sus intereses. El profesor del curso, además, evaluará el valor particular de los

contenidos de cada texto, teniendo en cuenta que servirá de modelo al alumno. El texto será el vehículo para que el alumno se familiarice directa o indirectamente con el objetivo central de todos los cursos de Lengua: lograr el dominio de la variedad estándar. Se intentará, a lo largo del año lectivo, avanzar en el nivel de complejidad de los textos seleccionados.

Se estimulará el trabajo en grupos como forma de fomentar el intercambio de ideas y presentar distintas perspectivas. Debidamente monitoreada por el docente, esta metodología permitirá el mejoramiento de los aprendizajes. Se favorecerá la colaboración entre pares para la producción escrita y su evaluación por los mismos motivos, considerando que, cuando una persona es capaz de interpretar y explicar lo entendido, lo entiende doblemente. Esta modalidad de trabajo transformará cada proceso de escritura en un verdadero taller de escritura.

Es así que el trabajo en el aula se origina a partir del texto y, durante el proceso de comprensión, se observan las ocurrencias concretas, las estructuras de la Lengua seleccionadas por el enunciador, se describen las regularidades y se anticipan las plausibles ocurrencias en una producción posterior del alumno. Así, los distintos niveles de organización del lenguaje surgen del texto, lo explican y a través de ese proceso se vuelve necesariamente al texto con una nueva perspectiva. Esto permite planificar y sistematizar modelos de producción reflexiva y a su vez orientar la evaluación crítica de la propia producción.

## 2. Organización de los contenidos del programa

Si bien todos los aspectos del lenguaje están profundamente interrelacionados, el mayor nivel de concreción de una propuesta curricular justifica una discriminación en áreas. Por lo tanto, la organización de los contenidos del programa está estructurada a partir de dos grandes ejes: Comunicación escrita y Comunicación oral. A su vez, cada uno de estos ejes contiene aspectos que se relacionan con las competencias que habrán de desarrollar los alumnos. En el eje de comunicación escrita se presentan cuatro aspectos: Comprensión de textos, Producción de textos, Vocabulario y Ortografía, y Gramática. El eje de comunicación oral comprende: Capacidad de escuchar, Producción de textos orales, Acentuación y Entonación, y Gramática.

Cada contenido está agrupado en unidades que deberán ser trabajadas todas ellas durante el correr del año. La secuencia de presentación de los contenidos no fue pensada para ser trabajada linealmente, sino que el docente las trabajará con flexibilidad. Es así que podrá optar por la primera unidad de un aspecto de un eje, la segunda de otro aspecto, y así sucesivamente, relacionándolas según las características de cada grupo, y sus propios intereses didácticos. La coherencia temática y la progresión pedagógica guiará el criterio del docente en la selección de los contenidos.

### 3. Selección de contenidos

Si bien en el acontecer real del lenguaje, narrar, describir, argumentar son formas que se relacionan circunstancialmente, en cada oportunidad los productos lingüísticos se organizan predominantemente de acuerdo con ciertos modelos textuales. Esta estructuración los perfila como una determinada clase de texto.

La narración como perspectiva de organizar las maneras de decir justifica el hecho de que sea elegida como un texto para poder comenzar a hablar y trabajar en los primeros días de clase. Esta elección no invalida el uso de otros textos que a criterio del docente puedan servir de punto de partida en el tratamiento de determinados temas.

El segundo tema es la exposición, que deberá ser trabajada en sus múltiples manifestaciones estructuradas: definiciones, descripciones, explicaciones. Es la variedad de texto que aparece en los manuales de estudio, de la que los alumnos se servirán para obtener conocimientos de otras ciencias. Por lo tanto deberá ser especialmente atendida por el profesor de Idioma Español, apoyando de esta manera una necesidad fundamental que tienen los estudiantes y que los docentes de las demás asignaturas reclaman. Comprender y producir adecuadamente estas variedades de textos permitirá al estudiante sentirse más seguro en los trabajos escritos y en las disertaciones orales, y entender mejor lo que lee, construyendo los significados de los textos de forma de obtener mejores resultados en su desempeño académico.

Si bien la narración idiosincrásicamente tiene trazos de oralidad, su tratamiento en la dinámica de la clase se va a desarrollar desde el lugar de la variedad estándar, según una postura expositiva. En la reflexión oral de la clase, recurriendo a breves argumentaciones de los alumnos para que fundamenten su respuesta, en los resúmenes y ejercicios de aplicación de los textos elegidos por el profesor, también se usará esta variedad que sintetiza los fundamentos básicos de la educación.

La selección de narraciones y exposiciones como las dos variedades textuales en el programa de primer año fue realizada atendiendo a su funcionalidad e intencionalidad y sin adscribirse a una única tipología. Esto permitirá al docente manejarse con más libertad en la elección de los textos que trabajará en clase. A propósito, se sugerirá en la bibliografía una selección de autores que servirán de guía en la observación de los esquemas y secuencias que los estructuran.

Las estrategias de comprensión y producción de textos que se proponen sirven de pautas generales que atienden a los procesos cognitivos y sociales de los alumnos pero no implican una única forma de abordaje. Cada docente podrá adecuarlas a su realidad de aula y a cada texto en particular. En ese sentido, podrán trabajarse además durante el curso producciones de otros textos funcionales del ámbito liceal que permitan que el estudiante se familiarice con la Lengua escrita formal o informal, atendiendo al destinatario, y que sea un hábil y competente administrador de su propia escritura. Se propone un trabajo de sistematización en procura de un alumno lector y productor progresivamente autónomo.



El aspecto Vocabulario y Ortografía incluye la Morfología. Las vinculaciones surgen por varias vías; por un lado, se puede razonar la ortografía a través de la constitución morfológica de las palabras, además de su visualización en el texto. Por otro lado, la morfología se vincula con el vocabulario a través de la productividad que se logra combinando morfemas derivativos y bases para formar palabras nuevas. En este aspecto se incluye también la Puntuación porque, si bien su uso es textual y pragmático, tiene el mismo carácter prescriptivo que la Ortografía. Se considera imprescindible que el alumno tome conciencia de que la Ortografía y la Puntuación tienen esa característica de obligatoriedad, de lo contrario, no se podrá comunicar en Lengua escrita y su producto no será entendido por el destinatario.

La elección de los contenidos del aspecto Gramática que parten de la oración y llegan a sus constituyentes, buscó contribuir a la reflexión de la Lengua entendida como una organización jerárquica de elementos que permite visualizarla y conceptualizarla como sistema. Es este sistema el que se deberá actualizar cada vez que se producen textos y el que se deberá captar y aprehender cada vez que se comprenden textos, sean estos textos escritos u orales.

En lo concerniente a la comunicación oral, se incluyó el estudio de la entonación como recurso codificado por la Lengua que permite reconocer diversas intencionalidades y modalidades del enunciado. Referido a esa unidad de sentido en particular, el enunciado, se podrá observar que no está incluida en el estudio del Aspecto Gramática, puesto que su existencia se convierte en real cada vez que un individuo realiza el acto de hablar y de escribir. Por ello su delimitación contiene en sí misma la factibilidad propia de cada instancia de discurso.

#### 4. Estimulación del hábito de la lectura

Se prevé la lectura recreativa tanto en el aula como en el hogar. Se establece un mínimo de lecturas para el año lectivo de tres obras (novelas, biografías, crónicas de viaje o cualquier otro libro científico o técnico de interés de alumno). El material de lectura presentado al alumno deberá ser organizado por el docente a través de la Biblioteca Liceal y enmarcado en un Proyecto de Centro, porque permitirá una mejor selección y jerarquización, que dependerá del entorno socio-cultural del alumno y del Centro Educativo. La elección del material leído deberá ser libre para el alumno, dentro del amplio espectro de libros disponibles.

La comprobación de que los estudiantes leyeron las obras, no tendrá por qué hacerse solamente a través de pruebas específicas de comprensión escrita, sino a través de diversas actividades, no excluyentes entre sí, que exijan una sistematización de sus hábitos y actitudes como lectores. En el siguiente cuadro se sugieren actividades escritas y orales que han de realizarse en el desarrollo del curso. En consecuencia, la presentación de lo leído puede adoptar diversas formas: desde una exposición personal, hasta una dramatización en grupo; desde elaboración de resúmenes, hasta elaboración de murales y fichas bibliográficas. Se pueden coordinar actividades con otras asignaturas (Educación Visual y Plástica, entre otras, según el argumento de lo leído), para estimular en los alumnos el gusto por la escrita.

## Idioma Español - 1er Año - Ajuste curricular 2004

Actividades permanentes	Aspecto del programa	Dedicación
Lecturas personales	Comunicación escrita: lectura de textos literarios (res novelas, cuentos, crónicas, etc.)	Cinco horas semanales en el hogar.
Utilización de diccionarios, enciclopedias, atlas y otros.	Búsqueda de datos como parte de sus trabajos de investigación y de estudio.	Todo el año, de acuerdo con los requerimientos de los alumnos y la planificación del docente
Producción de textos escritos y orales	Comunicación escrita y oral: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Producción de textos escritos en diversas situaciones comunicativas y/o promovidos por distintas situaciones problemáticas cotidianas que pueden ser propuestas por el profesor o por los propios alumnos</li> <li>2. Realización de esquemas y resúmenes de los textos trabajados en la clase de Idioma Español o en las otras asignaturas, y de los textos literarios leídos para ser expuestos en clase o representados, de manera que esto facilite la presentación a los compañeros en la clase.</li> <li>3. Paráfrasis escritas de los textos leídos.</li> <li>4. Elaboración de fichas bibliográficas.</li> <li>5. Clasificación de fichas: organización de ficheros personales.</li> <li>6. Revisión de bibliografías y catálogos.</li> <li>7. Construcción de carteleros con breves reseñas y recomendaciones de libros leídos.</li> <li>8. Exposiciones murales o verbales sobre lo leído, previa selección de contenidos.</li> <li>9. Consultar fuentes en pequeños grupos y procesar la información escrita (leer información y clasificarla elaborando fichas de contenidos, resúmenes, esquemas, organizadores gráficos, relacionados con los contenidos leídos) Coordinación con otras asignaturas.</li> </ol> <p>Tertulias con escritores, artistas y científicos, autores de los libros que hayan leído (si es posible).</p>	Dos horas semanales en la casa como mínimo y dos en la clase.

Comunicación escrita			
Comprensión de texto	Producción de textos	Vocabulario y ortografía	Gramática
<p>1. La narración</p> <p>Variedad de narraciones: anécdotas, cuentos, leyendas, fábulas, novelas, etc.</p> <p>La descripción y el diálogo en la narración</p> <p>Reconocimiento de la intencionalidad del texto, del propósito del narrador y del contexto de funcionamiento.</p> <p>Observación de la diagramación.</p> <p>Reconocimiento de información explícita.</p> <p>Identificación de elementos cohesivos que permiten establecer las relaciones de significado del texto: pronombres, morfemas flexivos verbales y nominales, conjunciones.</p> <p>Inferencia de los contenidos contenidos.</p> <p>Jerarquización de los contenidos, reconocimiento de la información conocida y de la información nueva.</p>	<p>1. Producción de narraciones</p> <p>1.1 Proceso de producción</p> <p>1.1.1. Planificación del texto a producir:</p> <p>a) Adecuación a la situación comunicativa, al destinatario y al propósito que se tiene al escribir; selección del tema y generación de ideas relacionadas;</p> <p>b) Organización estructural del texto;</p> <p>c) Diagramación.</p> <p>1.1.2. Textualización:</p> <p>a) Redacción del escrito con su lógica y coherencia, información conocida, información nueva en proporciones adecuadas para no generar redundancia;</p> <p>b) Adecuación de los elementos cohesivos del texto a los contenidos (conectores, pronombres, terminaciones verbales, morfemas de género y número, puntuación);</p>	<p>1. Observación</p> <p>Identificación de la palabra como un bloque entre blancos.</p> <p>Reconocimiento de los morfemas que constituyen algunas palabras: morfemas léxicos, flexivos y derivativos.</p> <p>Reconocimiento del significado denotativo y connotativo en el texto.</p> <p>Visualización y uso de los distintos grafemas en el contexto de la palabra y del texto.</p> <p>Reconocimiento del valor del tilde como diferenciador de significados.</p> <p>Reconocimiento de la puntuación como demarcadora de unidades de sentido de un texto.</p> <p>2. Descripción de regularidades</p> <p>Inferencia de la productividad del vocabulario de una lengua a partir de la asociación de diferentes morfemas.</p> <p>Caracterización de la formación de palabras.</p> <p>Agrupación de palabras en diferentes campos léxicos (sinónimos, antóni-</p>	<p>1. Verbo</p> <p>1.1. Reconocimiento del verbo y la morfología flexiva relacionada con la sintaxis oracional y la totalidad: persona del discurso, número, tiempo, modo. La conjugación verbal.</p> <p>1.2. Reconocimiento del verbo como nudo de las relaciones sintácticas oracionales. Reconocimiento de la organización sintáctica de la oración: el verbo y los adjuntos que nuclea. Especial atención al sujeto y su concordancia con el verbo.</p> <p>2. Grupos sintácticos: sintagmas nominales y preposicionales</p> <p>Estudio de las jerarquías internas de los adjuntos: grupo sintáctico nominal y sintagmas preposicionales. Identificación de las categorías funcionales que los constituyen: sustantivo, adjetivo, artículo, adverbio, preposición, conjunción.</p> <p>3. Pronombre</p> <p>Identificación del pronombre como adjacente verbal y como adjunto en el grupo sintáctico nominal, con el-</p>

<p>Inferencia del tema del texto.</p> <p>Análisis de la organización estructural del texto.</p> <p>Explicitación de estrategias de comprensión.</p> <p>MÍNIMO: SEIS TEXTOS</p>	<p>c) Adecuación del léxico a la intención de producción (evitar palabras generales y vagas, repeticiones innecesarias, uso de sinónimos).</p> <p>1.1, 3. Revisión y corrección:</p> <p>a) Problemas de coherencia</p> <p>b) Uso adecuado de elementos cohesivos</p> <p>c) Rasgos de oralidad que no corresponden a un texto escrito</p> <p>d) Estructuración adecuada a lo que se quiere escribir</p> <p>e) Ortografía</p> <p>f) Puntuación</p> <p>g) Presentación y legibilidad</p> <p>1.2. Elaboración de resúmenes de narraciones</p>	<p>mos, hipónimos, hiperónimos).</p> <p>Relación entre la ortografía y la morfología en la palabra y en el texto.</p> <p>Descripción de las regularidades en el uso del léxico.</p> <p>Descripción de la función textual de cada signo de puntuación.</p> <p>3. Sistematización</p> <p>Reglamentación del uso del tildado.</p> <p>Sistematización de las vinculaciones de la ortografía con lo morfológico.</p> <p>Sistematización de los distintos recursos léxicos que permiten ampliar el vocabulario.</p> <p>Reglamentación de los diferentes usos de los signos de puntuación.</p>	<p>pecial énfasis en los personales, posesivos y demostrativos.</p>
<p>2. La exposición</p> <p>Reconocimiento de definiciones, clasificaciones, explicaciones.</p> <p>Identificación del contexto de funcionamiento: textos de estudio, revisiones especializadas y otros medios de comunicación.</p> <p>Reconocimiento de la intencionalidad del texto.</p> <p>Observación de la diagramación.</p> <p>Reconocimiento de información explícita e implícita.</p>	<p>2. Producción de exposiciones</p> <p>2.1. Proceso de producción</p> <p>2.1.1. Planificación del texto a producir:</p> <p>a) Adecuación a la situación comunicativa, al destinatario y al propósito que se tiene al escribir; selección del tema y generación de ideas relacionadas;</p> <p>b) Organización estructural del texto;</p> <p>c) Diagramación;</p>		

<p>Identificación de elementos cohesivos que permitan establecer las relaciones de significado del texto.</p> <p>Localización de las ideas relevantes y secundarias.</p> <p>Inferencia del tema del texto.</p> <p>Análisis de la organización estructural del texto.</p> <p>Sistematización de estrategias de comprensión: anticipaciones, conjeturas, verificaciones, etc.</p> <p>MÍNIMO: DIEZ TEXTOS</p>	<p>2.1.2. Redacción de textos:</p> <p>a) Redacción del escrito con su lógica y coherencia, información conocida, información nueva en proporciones adecuadas para no generar redundancia;</p> <p>b) Adecuación de los elementos cohesivos del texto a los contextos (conectores, pronombres, terminaciones verbales, morfemas de género y número, puntuación);</p> <p>c) Adecuación del léxico a la intención de producción (evitar palabras generales y vagas, repeticiones innecesarias, uso de sinónimos).</p> <p>2.1.3. Revisión y corrección:</p> <p>a) Problemas de coherencia,</p> <p>b) Uso adecuado de elementos cohesivos,</p> <p>c) Rasgos de oralidad que no corresponden a un texto escrito</p> <p>d) Estructuración adecuada a lo que se quiere escribir</p> <p>e) Ortografía</p> <p>f) Puntuación</p> <p>g) Presentación y legibilidad</p> <p>2.2. Elaboración de resúmenes de exposiciones</p> <p>2.3. Sistematización de estrategias de escritura con el fin de ser tenidas en cuenta para las siguientes producciones.</p> <p>MÍNIMO: DIEZ PRODUCCIONES EN TOTAL</p>	
--	--	--

Comunicación oral			
Capacidad de escuchar	Producción de textos orales	Acentuación, entonación	Gramática
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interpretación de variedad de textos en diversas situaciones comunicativas orales, atendiendo al contenido, al propósito y al contexto.</li> <li>2. Comprensión de la comunicación paraverbal y no verbal como complemento necesario de la comunicación verbal y su importancia para el establecimiento de las relaciones humanas.</li> <li>3. Audición interpretativa y crítica de diversos textos extraídos de distintos medios de comunicación.</li> <li>4. Reflexión crítica sobre la capacidad de escuchar y su importancia en toda relación comunicativa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Narraciones producidas por los alumnos de hechos reales o imaginarios con expresión corporal y variedad de tono de voz.</li> <li>2. Comentarios orales sobre variedad de textos grabados y/o leídos por el profesor o por los alumnos.</li> <li>3. Exposiciones orales que requieran explicar, sintetizar y sacar conclusiones en situaciones formales.</li> <li>4. Argumentaciones en las que los alumnos justifiquen sus razonamientos sobre las variadas temáticas que surgen en la clase.</li> <li>5. Dramatizaciones de distintas situaciones adecuadas a los requerimientos personales y al entorno local.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El acento como caracterizador y diferenciador de significados. Énfasis en determinadas expresiones que conlleva soporte significativo al enunciado. Elementos suprasegmentales y paraverbales: tono de voz, ritmo, intensidad, gestos. Entonación como delimitadora del enunciado (unidad de sentido y pragmática).</li> <li>2. Palabras átonas y su naturalidad de mayor dependencia sintáctica.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Información conocida, información nueva y sus consecuencias sintácticas en el orden y duplicación de adjacentes.</li> <li>2. Enunciados que no tengan estructura oracional frecuentes en la oralidad.</li> <li>3. Categorías funcionales léxicas como palabras acentuadas en el enunciado: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio.</li> <li>4. La organización sintáctica oracional: el verbo y sus jerarquías.</li> </ol>

## EVALUACIÓN

Se entiende la evaluación como un conjunto de pasos que se condicionan secuencialmente, interactuando entre ellos de forma ordenada. No ha de concebirse como un apéndice independiente del proceso educativo, sino que ha de cumplir un papel propio en el conjunto de componentes que integran la acción en el aula. Lo antedicho significa que la evaluación es reguladora del proceso y se convierte en sí misma en una etapa del aprendizaje, porque a través de ella también se aprende. Por tanto, es de naturaleza diádica puesto que el docente, al evaluar al alumno, no obtiene solamente información acerca de los aprendizajes de los estudiantes sino que también a partir de esos datos recibe información acerca del proceso de enseñanza que ha desarrollado.

La evaluación es una de las fases fundamentales del desarrollo curricular. Su finalidad consiste en producir información sobre qué, cuánto y cómo se aprende y se enseña en el aula a efectos de tomar decisiones, las cuales pueden tener fines de retroalimentación o de acreditación. El profesor interviene en el aula con fines de retroalimentación, cuando, por ejemplo, al obtener datos sobre el grado en que sus alumnos han comprendido un contenido curricular, los utiliza para introducir los ajustes o actividades que considere necesarios para mejorar dicho aprendizaje. Por otra parte, el profesor evalúa con fines de acreditación cuando, a partir de un conjunto de tareas, pruebas y/u observaciones de las actividades de cada alumno, establece una calificación y toma una decisión acerca de si el alumno está o no en condiciones de aprobar el curso. Ambas evaluaciones, la de retroalimentación y la de acreditación, se complementan.

— Durante el proceso educativo es preciso que el profesor obtenga información concreta y permanente acerca de sus propias prácticas didácticas y de la participación activa del estudiante.

La evaluación será una actividad constante y planificada para cada momento de la secuencia didáctica, con objetivos específicos. Por tanto, no se entenderá solamente como la realización de una prueba en un momento del curso, una vez finalizada cada unidad. El docente seleccionará, de acuerdo con los objetivos, los contenidos y los procedimientos, diversas modalidades de evaluación, alternando soportes (videos, textos orales grabados, textos escritos de variedades diversas) e interlocutores (evaluación entre pares, autoevaluación, evaluación profesor-alumno, evaluación alumno-profesor).

Si bien en los contenidos del programa se establecen mínimos de producciones escritas y orales, estas deberán ser entendidas no solamente como acreditaciones, sino también como partes del proceso de aprendizaje del estudiante. Además serán evaluadas todas las instancias de producción que surjan de la dinámica del trabajo en el aula: anotaciones en el cuaderno de clase, trabajos en el pizarrón, intervenciones orales, etc.

De esta forma, la evaluación se convierte en un verdadero instrumento de verificación de:

- cuál es el nivel de desarrollo de las competencias en los alumnos;



- qué, cómo y cuánto aprenden los alumnos acerca de los diferentes contenidos de las unidades de enseñanza;
- qué, cómo y cuánto se ha enseñado.

Esto convierte a la evaluación en un mecanismo de regulación constante de la actividad en el aula. No se trata de un simple mecanismo de control sino que debe entenderse a la vez como proceso y como sistema. Como proceso, porque sigue un orden secuencial. Como sistema, porque actúa integrada a las unidades didácticas.<sup>1</sup> La evaluación se presenta entonces como una herramienta útil al profesor y al alumno y es capaz de ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, tendrá consecuencias en la acreditación del estudiante, que será admitido en cursos siguientes, si logra obtener los mínimos establecidos por los objetivos del programa.

## QUÉ EVALUAR

Las prácticas didácticas, entre ellas la evaluación, han de ser coherentes con los objetivos, los contenidos y las metodologías.

Una evaluación diagnóstica, al comienzo del curso, le permitirá al docente organizar y planificar sus actividades, adecuándolas a las necesidades que cada grupo tenga y a las exigencias curriculares. El diagnóstico evaluará las competencias que el estudiante haya desarrollado en cuanto a la comprensión y producción escrita y oral.

El programa se ha organizado en dos ejes, la comunicación oral y la comunicación escrita, con el objetivo de mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas en comprensión y producción de textos. Las evaluaciones, en consecuencia, estarán dirigidas a medir y valorar que los estudiantes hayan aprendido a:

- identificar la intencionalidad de una determinada variedad textual y los efectos producidos en el receptor;
- identificar el contenido comunicado de una determinada variedad textual y su organización formal;
- identificar y describir estructuras de la lengua al servicio de ese contenido, de esa organización y de esa intención;
- distinguir y utilizar con acierto los elementos paraverbales del texto oral (fluidez, énfasis, volumen y tono de voz, pausas y silencios) atendiendo a su significado comunicativo;
- discriminar y utilizar elementos o recursos paratextuales del texto escrito atendiendo a su significado comunicativo (diagramación, títulos, subtítulos, comentarios marginales, subrayados, imágenes, etc.);
- exponer y narrar por escrito y oralmente;
- argumentar oralmente en la clase, justificando su respuesta;
- usar un registro estándar;

<sup>1</sup> en ZABALZA, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.



- adecuar su enunciación a distintos interlocutores, en relaciones simétricas o complementarias, demostrando un conocimiento del vocabulario mínimo y preciso para cada contenido que se quiera comunicar;
- ajustarse a la norma ortográfica, para que sus escritos puedan ser bien interpretados por el destinatario;
- diagramar convencionalmente el texto escrito y a presentarlo legible;
- leer en forma corriente un texto escrito en lengua estándar relativamente extenso;
- relatar a sus compañeros los argumentos o contenidos de los libros leídos en el espacio de lectura recreativa.

## CÓMO EVALUAR

Durante el tratamiento de un tema en clase, ya sea en el trabajo de los alumnos en grupos, en una exposición oral sobre un tema específico, en una actividad especial que suponga la comprensión de un texto, tanto oral como escrito, el profesor evalúa al alumno y se evalúa a sí mismo, sin invalidar instancias especiales en donde intencionalmente se proponga realizar una evaluación.

El docente puede, al dialogar sobre los contenidos de un texto oral o escrito, verificar la capacidad del estudiante de manifestar sus ideas adecuándose al tratamiento del tema en situación de clase. El profesor no necesariamente deberá siempre expandir las intervenciones del estudiante. El desarrollo de un tema mediante el diálogo, que supone una actitud solidaria, no puede avanzar de tal manera que exponga al estudiante a un tratamiento aislado exclusivamente por la pregunta del profesor. El texto construido según estas dinámicas de cooperación permitirá la incidencia del alumno en el inicio, la progresión y el cierre del tema. De este modo se propiciarán momentos de autoevaluación y coevaluación, de forma de que no sea el profesor el único que evalúe.

Las instancias especiales de evaluación tendientes a la acreditación se planificarán según los objetivos, los tiempos, los contenidos establecidos y las características del grupo.

## Actividades que pueden servir como ejemplos de evaluación

Se presentan a continuación algunas actividades que pueden ser realizadas con el fin de evaluar el aprendizaje de los alumnos y la acción didáctica en el aula:

- actividades permanentes que impliquen una reflexión sobre aspectos básicos de la lengua, integradas a las propuestas de comprensión de los textos;
- comentarios, reseñas o críticas orales y escritas sobre lecturas realizadas;
- ejercicios apoyados en fragmentos de textos escritos en los que el alumno deba buscar información implícita, explícita, inferir datos a través de las pistas de resolución gramatical superficial que permitan vincular el fragmento en cuestión con el texto original;

- resúmenes de textos expositivos;
- resumen de los contenidos proposicionales de una narración construyendo un texto alternativo;
- disertación individual o grupal, de acuerdo con las variedades textuales establecidas en los contenidos del programa y con el nivel de formalidad exigido para la situación comunicativa;
- actividades escritas u orales de diversa índole motivadas por situaciones coyunturales que surjan del aula, de la gestión del Centro Educativo o de la comunidad;
- construcción de textos orales o escritos que surjan de la implementación de cen-  
cios de interés y proyectos;
- análisis de grabaciones –que registren intervenciones orales del profesor y los  
alumnos– que motiven la autoevaluación y coevaluación de los protagonistas;
- redacción de fichas bibliográficas de los textos de lectura recreativa, donde se  
registren los datos del libro y del autor, una reseña del contenido, citas textuales y  
comentarios;
- redacción de fichas de reflexión del docente sobre la propia práctica;
- redacción de fichas de autoevaluación de los alumnos.

### Presentación de sugerencias de evaluación de comunicación oral<sup>2</sup>

Se entiende que el ámbito educativo es el lugar donde es posible que el alumno aprenda a organizar en forma lógica los contenidos de su discurso y desarrolle, en este curso en especial, la posibilidad de narrar y de exponer, tanto oralmente como por escrito. Si bien la forma más habitual de evaluar ha sido la modalidad de producción escrita, es recomendable que también sea la producción oral la que se evalúe. Esto implica que el docente planifique especialmente la enseñanza de la producción oral y por consiguiente su evaluación.

Planificar el discurso oral es, en este sentido, tan importante como planificar el discurso escrito, puesto que a diferencia del escrito, en el discurso oral, en tanto admite reelaboración por parte del hablante, la linealidad se verá comprometida, habrá dudas, reconstrucciones, anacolutos, restos. Esta planificación puede realizarse a través de un trabajo secuenciado que permita organizar actividades previas, con objetivos específicos, a fin de que los estudiantes puedan realizar revisiones. Es evidente que para esta planificación se deberá trabajar con soportes escritos (esquemas o guiones), con lo cual se estará interviniendo en los dos ejes del programa. Por su parte, durante este proceso, los estudiantes y los docentes pueden autoevaluarse.

La propuesta didáctica puede referirse a la exposición breve de un tema académico, de alguna asignatura del currículo (en cuyo caso se trabajará en coordinación con el docente de dicha asignatura), o de un tema de interés general. Además del contenido temático, la planificación tendrá en cuenta los destinatarios, en este caso, los compañeros del curso. En

<sup>2</sup> en *La tarea de evaluar*. Auzil, 1998. En *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*. N° 16. Barcelona, Ed. Graó.

función de estas variables se delimitarán también los objetivos de la exposición: informar, enseñar, sugerir un cambio de acciones en el grupo, sensibilizar al grupo, etc.

Según esta perspectiva, el estudiante controlará el proceso de construcción del texto oral a efectos de ser entendido y de interesar a sus interlocutores. Por tanto, es necesario enseñar al estudiante los recursos para organizar el discurso que se le solicitará como exposición, a partir de sus estrategias personales. Por ejemplo, delimitación de tema, organización lógica de la información, jerarquización de ideas en principales y secundarias, previsión de posibles bifurcaciones de la progresión textual planificada de acuerdo con la respuesta de los interlocutores.

Otra disposición a tener en cuenta, es que el discurso tendrá que adecuarse a los objetivos y habrá que seleccionar el vocabulario, la sintaxis y la organización jerárquica de la información para que los interlocutores permanezcan interesados y activos que puedan preguntar, intervenir y asentir o disentir con el expositor en un diálogo fluido, después de la exposición.

En alguna de las disertaciones se puede realizar una actividad dirigida a que los estudiantes puedan entender los contenidos y jerarquizarlos. Para ello se les puede entregar, antes de la presentación de un tema, un esquema sin palabras a modo de mapa conceptual que los estudiantes, como interlocutores, tengan que completar durante o después de la exposición. La ejecución de esta actividad permitirá a los alumnos reconocer la corrección y la sistematización de la información seleccionada. La comparación entre las distintas formas de completar estos esquemas podrá permitir la coevaluación en el grupo. En su oportunidad, el profesor dirigirá el análisis crítico de un esquema real adecuado a la situación y lo confrontará con otro modelo que no se adecue.

En tanto las exposiciones orales deberán ser realizadas como actividad periódica, es oportuno sensibilizar al grupo para que participe como auditorio activo, tomando apuntes, completando mapas conceptuales previamente jerarquizados o realizándolos ellos mismos durante o después de la exposición. Los alumnos interlocutores asumirán la responsabilidad de ser oyentes atentos de lo escuchado y, en consecuencia, serán objetivos en el momento de evaluar a los disertantes. La detección de errores, ausencias, o efectos mejorables en la disertación, permitirá al grupo reflexionar sobre dónde estuvieron los aciertos y las dificultades. Se generará de esta manera una nueva actividad para resolverlas. La grabación de esas exposiciones facilitará el análisis y la retroalimentación del proceso.

El contenido del discurso será evaluado a partir de su estructuración en tres etapas: introducción, desarrollo y conclusión. Para mantener la atención constante, los expositores han de ser conscientes de la existencia de estrategias para rebajar la densidad informativa de su discurso oral:

- modular su voz, aumentando o bajando el volumen en algunos momentos;
- poner énfasis en lo dicho;
- establecer complicidad con el auditorio mediante cambios de registro, ironía y humor.

De esta forma, se incluyen los trabajos en lengua oral en una actividad sistemática, cada vez más autónoma, y cada vez más responsable por parte de los estudiantes. Por otro lado, este trabajo permite interrelacionar los procesos de escritura y de oralidad, puesto que para la preparación de todos los temas y las actividades previas a la exposición final, será la lengua escrita el registro utilizado. Los estudiantes habrán captado, en el discurrir de esta actividad secuenciada, que el papel de los receptores de las actividades orales a partir de objetivos es tan importante como el papel de los emisores.

## BIBLIOGRAFÍA

### • BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA

#### • Para el docente

- ALARCOS LLORACH, E. (1971). *Fonología española*. Madrid, Gredos.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. (1994). *Gramática española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- ALONSO, A. y P. HENRÍQUEZ UREÑA. (1938). *Gramática castellana. I y II*. Buenos Aires.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1996). *Formación de palabras del español*. Madrid, Arco.
- ÁLVAREZ, N; C. LEPRE; M. MINTEGUI; T. PEREIRA. (1996). *Enunciado y oración*. Montevideo. ANEP. CODICEN. Serie de materiales didácticos para Ciclo Básico.
- BARRENECHEA, A. M. y M. MANACORDA DE ROSETTI. (1969). *Estudios de gramática estructural*. Buenos aires. Paidós.
- BELLO, A. (1980). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid. EDAF.
- BRUNER, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Dos modalidades de pensamiento*. pp. 23-53. Barcelona. Gedisa.
- CALSAMIGLIA H. Y A. TUSÓN. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- CASSANY, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- CONTRERAS, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Madrid. Visor.
- COSERIU, E. (1965). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid. Gredos.
- DACAL, E. (1998). *Jugamos a leer. Elementos básicos para la promoción de la lectura*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- DUCROT, Oswald. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona. Paidós.
- ETCHART, E. y HOSPITALÉ, A. (2000). *Comprensión y producción de textos. Propuestas y orientaciones*. Montevideo. MEMFOD.
- ETCHART, E. y J. NÁNDEZ. (1996). *Producción de textos escritos*. Montevideo. ANEP. CODICEN. Serie de materiales didácticos para Ciclo Básico.
- ETCHART, E., H. RIVA-ZUCHELLI, M. DEL CORE, C. CARDOZO. (1990). "Las categorías de tiempo y aspecto en el sistema verbal del español" en *Resumen pedagógico* n° 4. Montevideo.
- GROPPA, M. Y M. MALCUORI. (1992). *Acercos de las dificultades en la producción de textos*. Publicaciones 1. Montevideo. S.P.E.U.

- GRUPO DE APOYO DE IDIOMA ESPAÑOL. (1997). *Documento 1. "La oralidad". "Escritura. Sistema grafemático y elementos suprasegmentales". "Actos de habla". "El discurso referido"*. Montevideo. ANEP.CODICEN.
- HIPOGROSSO, C. J. NÁNDEZ, Y E. PONTE. (1992). *Estudio de la categoría temporal en las formas verbales finitas del modo indicativo en un cuento de Julio Cortázar*. Publicaciones 2. S.P.E.U. Montevideo.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997). *La oración y sus funciones*. Madrid. Arco.
- JAKOBSON, R. y H. M. (1973). *Lingüística y poética*. Madrid. Cátedra.
- KOVACCI, O. (1986). *Estudio de gramática española*. Buenos Aires. Hachette.
- LANG, M. (1996). *Formación de palabras en el español*. Madrid. Cátedra.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona. Paidós.
- MALCUORI, M y S. COSTA. (1997). *Tipología textual*. Montevideo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Sociedad de Profesores de Idioma Español.
- MENDOZA FILLOLA, A., LÓPEZ VALERO, A. Y MARTOS NÚÑEZ, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid. Acal.
- MOLINER, M. (1966-67). *Diccionario de uso del español*. Madrid. Gredos.
- MUTH, K.D. (comp). (1991). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique.
- MUTH, K.D. (comp). (1991). *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1966). *Manual de entonación española*. México.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1980). *Manual de pronunciación española*. Madrid.
- ONG, W. (1982). *Oralidad y escritura*. México. Fondo de Cultura Económica.
- POZO, J.I. y MONEREO, C. (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Aula.
- QUILIS, A. (1981). *La fonética acústica de la lengua española*. Madrid. Gredos.
- RAE. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- RAE. (2000). *Nuevas normas de ortografía*. Madrid. Espasa-Calpe.
- RAE. (2002). *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- RODARI, G. (1996). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires. Colihuc.
- ROJO, G. y JIMÉNEZ JULIÁ, T. (1989). *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*. Santiago de Compostela.
- SECO, M. (1989). *Diccionario de dudas de la lengua castellana*. Madrid. Espasa-Calpe.
- SOLÉ, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- SOLÉ, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona. Anthropos.
- VAN DIJK, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.

#### • Para el alumno

- ETCHART, E. y NÁNDEZ, J. (1995). *Español, lengua materna. Primer curso*. Montevideo. Rosgal.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA COMENTADA PARA EL DOCENTE

## • COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

## • Enunciación y análisis del discurso

El texto, entendido como producto de una enunciación, con un emisor responsable, y con estructuras que sustentan los contenidos que se expresan en él, puede ser estudiado según los siguientes autores, que contemplan aspectos como acto de la enunciación, funciones del lenguaje, actos de habla, elementos cohesivos, estrategias de comprensión y producción:

- ADAM, J. M. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona. Ariel S.A.
- ÁLVAREZ, M. (1996). *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid. Arco.
- ÁLVAREZ, M. (1997). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid. Arco.
- AUSTIN, John. (1951). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires. Paidós.
- BAJTÍN, Mijail. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1993). *La aventura semiológica*. Buenos Aires. Paidós.
- BENVENISTE, E. (1993). *Problemas de lingüística general. Tomos I y II*. México. Siglo XXI.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística de texto*. Madrid. Espasa-Calpe.
- BRUNER, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- COSERIU, E. (1965). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid. Gredos.
- COSERIU, E. (1970). *Gramática, semántica y universales*. Madrid. Gredos.
- DUBOIS, M. (1996). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires. Aique.
- DUCROT, Oswald. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona. Paidós.
- ETCHART, E. y HOSPITALÉ, A. (2000). *Comprensión y producción de textos. Promesas y orientaciones*. Montevideo. MEMFOD.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid. Síntesis.
- HALLIDAY-HASSAN. (1976). *Cohesion in English*. London. Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.
- JAKOBSON, R. y H. M. (1973). *Lingüística y poética*. Madrid. Cátedra.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires. Edicel.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona. Paidós.
- LYONS, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Buenos Aires. Paidós.
- MAINGUENAU, D. (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires. Hachette.
- MALCUORI, M y S. COSTA. (1997). *Tipología textual*. Montevideo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Sociedad de Profesores de Idioma Español.



# Administración Nacional de Educación Pública

- MALDONADO, C. (1991). *Discurso directo y discurso indirecto*. Madrid. Taurus.
- MONEREO, BAERBERA, CASTELLO. (2000). *Tomar apuntes*. Madrid. Visor.
- MONEREO, C. (coord.). (1998). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona. Graó.
- ONG, W. (1982). *Oralidad y escritura*. México. Fondo de Cultura Económica.
- PEDRETTI, A. (1983). *El lenguaje de los uruguayos*. Montevideo. Banda Oriental.
- RECANATI, F. (1951). *La transparencia y la enunciación. Introducción a la pragmática*. Buenos Aires. Hachette.
- ROSEMBLAT, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires. A.A.V.V.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires. Santillana.
- SOLÉ, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. ICE - Horsori.
- VAN DIJK, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.
- VAN DIJK, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid. Cátedra.
- VAN DIJK, T. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI.
- VAN DIJK, T. DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, y otros. (1999). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid. Arco.

## Páginas de Internet para Lectura y comprensión de textos

<http://www.mec.es/ciql/publicaciones/textos/index.htm>  
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8entre.html>  
[http://www.memfod.edu.uy/webconcurso/didac\\_principal.htm](http://www.memfod.edu.uy/webconcurso/didac_principal.htm)  
<http://www.schwablearning.org/main.asp?page=210.1.4>

## MORFOLOGÍA y ORTOGRAFÍA

La morfología explica el vocabulario y a la vez puede explicar la ortografía. La bibliografía que se presenta, contiene estos aspectos. Se recomienda también en este apartado la bibliografía sobre puntuación.

- El trabajo con morfemas supone considerarlos desde dos posibles perspectivas: o como unidad de significado, o como unidad de significado y significante. Esto trae consecuencias en la clasificación de los mismos que hacen los distintos autores. El docente tendrá que considerar esto cada vez que lea un texto sobre el tema. Se brindan en la bibliografía autores que trabajan morfología desde estas dos perspectivas.
- Para el trabajo con ortografía es necesario considerar la conveniencia de la observación, visualización de la palabra y su organización escrita, intentando describir la escritura en una vinculación directa entre esta y el significado de la palabra, sin la vinculación con la fonología.

- La puntuación aparece también – como ya se mencionó – en este apartado; su función en el texto es pragmática. Se presume a través de ella el sentido de lo que se escribe, y en los casos en que haya diálogo dentro de una narración, se encuentran a través de ella los enunciadores diferentes con sus turnos respectivos. En la bibliografía presentada se ven algunos autores que la tratan especialmente.

- ALVAR EZQUERRA, M. (1996). *Formación de palabras del español*. Madrid. Arco.
- AMBADIANG, T. (1999). "La flexión nominal. Género y número" en *Gramática descriptiva del español. V III. RAE*. Madrid. Espasa-Calpe.
- CAMPS, A. y otros. (1993). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona. Graó.
- CATACH, Nina. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona. Gedisa.
- CONTRERAS, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Madrid. Visor.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1951). *Gramática española*. Madrid. Revista de Occidente.
- FERREIRO, Emilia y otros. (1996). *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona. Gedisa.
- LACUESTA, R. y BUSTOS, E. (1999). "La derivación nominal" en *Gramática descriptiva del español. V III. RAE*. Madrid. Espasa-Calpe.
- LANG, M. (1996). *Formación de palabras en el español*. Madrid. Cátedra.
- LÁZARO MORA, A. (1999). "La derivación apreciativa" en *Gramática descriptiva del español. V III. RAE*. Madrid. Espasa-Calpe.
- RAE. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- RAE. (2000). *Nuevas normas de ortografía*. Madrid. Espasa-Calpe.
- SALGADO, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires. Aique.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires. Santillana.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona. Anthropos.
- VARELA, S. (1990). *Fundamentos de morfología*. Madrid. Síntesis.
- VARELA, S. (1992). *Formación de palabras*. Madrid. Síntesis.

## • GRAMÁTICA

A través del trabajo con la gramática de la lengua se encuentran las respuestas a los contenidos que un texto proporciona. Este trabajo es reflexivo y supone un lento pero seguro camino hacia la sistematización de los trabajos en lengua. Se vincula con el texto, porque el texto está construido según una gramática, siguiendo los parámetros de regularidad del español. La gramática oracional, trabajada y razonada en clase, permitirá que el docente muestre las regularidades de la gramática textual.

- Pronombres y terminaciones verbales funcionan dentro de la oración, los primeros como adyacentes del verbo y de sustantivos, las segundas como morfemas flexivos de los verbos. Desde la oración, dirigen sus contenidos referenciales hacia otros elementos del texto. Entender esto permitirá que el alumno observe el texto como un todo organizado.



- La temporalidad del verbo es otro elemento esencial en la comprensión de un texto. Ello surge del estudio de su morfología flexiva y de una observación razonada y sistemática de la conjugación.
- La visualización y reflexión de las jerarquías sintácticas permitirá al alumno entender los mecanismos internos que organizan los contenidos de una oración.

- ALARCOS LLORACH, Emilio. (1978). *Estudios de Gramática Funcional del español*. Madrid. Gredos.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. (1994). *Gramática española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- ALONSO, A. y P. HENRÍQUEZ UREÑA. (1938). *Gramática castellana. I y II*. Buenos Aires.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, Á. (1994). *El adverbio*. Madrid. Arco.
- BARRENECHEA, A. M. y MANACORDA DE ROSETTI, M. (1969). *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires. Paidós.
- BELLO, A. (1980). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid. EDAF.
- BENVENISTE, É. (1993). "La naturaleza de los pronombres" en *Problemas de lingüística general. Tomos II*. México. Siglo XXI.
- BOSQUE, Ignacio. (1998). *Categorías gramaticales*. Madrid. Síntesis.
- DEMONTE, V. (1999). "El adjetivo, clases y usos" en *Gramática descriptiva del español. V. I. RAE*. Madrid. Espasa-Calpe.
- EGUREN, L. (1999). "Pronombres y adverbios demostrativos" en *Gramática descriptiva del español. V. I. RAE*. Madrid. Espasa-Calpe.
- ESCANDELL, Victoria. (1997). *Los complementos del nombre*. Madrid. Arco.
- FERNÁNDEZ SORIANO, O. (1999). "Pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos" en *Gramática descriptiva del español. V. I. RAE*. Madrid. Espasa-Calpe.
- FONTANELLA DE WEINBERG, B. (1999). "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico" en *Gramática descriptiva del español. V. I. RAE*. Madrid. Espasa-Calpe.
- GILI Y GAYA, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona. Vox.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997). *La oración y sus funciones*. Madrid. Arco.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997). *Principios de sintaxis funcional*. Madrid. Arco.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos, comentarios*. Madrid. Arco.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid. Arco.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2002). *Forma y sentido en sintaxis*. Madrid. Arco.
- KOVACCI, O. (1986). *Estudio de gramática española*. Buenos Aires. Hachette.
- KOVACCI, O. (1999). "El adverbio" en *Gramática descriptiva del español. V. I. RAE*. Madrid. Espasa-Calpe.
- LUJÁN, M. (1999). "Expresión y omisión del pronombre personal" en *Gramática descriptiva del español. V. I. RAE*. Madrid. Espasa-Calpe.
- MARTÍNEZ, J. (1994). *Cuestiones marginadas de gramática española*. Madrid. Istmo.
- MARTÍNEZ, J. (1994). *Propuesta de gramática funcional*. Madrid. Istmo.
- PEDRETTI, A. (1978). *Antigua y nueva gramática*. Montevideo. Logos.

- PEDRETTI, A. (1981). *Aportes teóricos y metodológicos de la lingüística funcional del problema de ser y estar*. Montevideo.
- PEDRETTI, A. (1981). *Otros verbos copulativos en español*. Montevideo.
- PEREGRÍN OTERO, C. (1999). "Pronombres reflexivos y recíprocos" en *Gramática descriptiva del español*. V. I. RAE. Madrid. Espasa-Calpe.
- PICALLO, M. y RIGAU, G. (1999). "El posesivo y las relaciones posesivas" en *Gramática descriptiva del español*. V. I. RAE. Madrid. Espasa-Calpe.
- PORTO DAPENA, J. (1997). *Los complementos del nombre*. Madrid. Arco.
- RAE. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- ROJO, G. y JIMÉNEZ JULIÁ, T. (1989). *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*. Santiago de Compostela.

#### · BIBLIOGRAFÍA ESPECIAL SOBRE GRAMÁTICA GENERATIVA

Si bien la organización de los contenidos del Aspecto *Gramática* surgen de la corriente funcionalista, existen determinados aspectos de la corriente chomskiana que han nutrido al funcionalismo, de múltiples maneras. Se han incluido en la bibliografía general algunos autores que pertenecen a esta corriente pero que han hecho aportes interesantes al funcionalismo en los libros recomendados (I. Bosque, V. Demonte, entre otros). Sin llegar a ser obligatoria su lectura, se presentan las siguientes opciones para que los docentes puedan aproximarse más a las ideas de Chomsky.

- CHOMSKY, N. (1984). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona. Planeta.
- CHOMSKY, N. (1988). *La nueva sintaxis. Teoría de la rección y el ligamiento*. Buenos Aires. Paidós.
- DEMONTE, V. (1994). *Teoría sintáctica. De las estructuras a la rección*. Madrid. Síntesis.

#### · COMUNICACIÓN ORAL, ENTONACIÓN Y ACENTUACIÓN

La lengua oral supone una organización sintáctica diferente a la de la lengua escrita. Las dificultades que surgen en la producción de textos muchas veces son producto de que estas diferencias todavía no hayan sido reconocidas y reflexionadas. La entonación como demarcadora de la modalidad de los enunciados, la mayor o menor intensidad de las palabras como demostración de la intencionalidad de quien habla y de lo que pretende de su interlocutor, la organización secuencial dentro del enunciado a través de la información conocida y la información nueva, son aspectos que competen a este ámbito de lo oral. Para estos temas se aporta la siguiente bibliografía:

- ALARCOS LLORACH, E. (1971). *Fonología española*. Madrid. Gredos.
- DE CASTILHO, A. (1989). *Português culto falado no Brasil*. Campinas. Editora da UNICAMP.
- DE CASTILHO, A. (1994). "Problemas de descrição da língua falada" En D.E.L.T.A., Volumen 10, N° 1, págs. 47-71

- GILI Y GAYA, S. (1971). *Elementos de fonética general*. Madrid. Gredos.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997). *Temas, ramas, focos, tópicos, comentarios*. Madrid. Arco.
- MARCUSCHI, L. (1991). *Análise da conversação*. Atica.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1966). *Manual de entonación española*. México.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1980). *Manual de pronunciación española*. Madrid.
- QUILIS, A. (1981). *La fonética acústica de la lengua española*. Madrid. Gredos.

#### • LECTURA RECREATIVA

El espacio de lectura recreativa, que en este programa se aconseja realizar no solo en la clase sino también en la casa, trae implicada una intención de crear el hábito de la lectura placentera. Se vincula con otras actividades que aparecen detalladas en los apartados respectivos de este programa. Se presentan a continuación algunos autores que podrán servir para orientar al docente en el estímulo y desarrollo de esta actividad, así como una lista de escritores, cuyas obras podrán ser leídas por los alumnos, que no se agota en sí misma, ni se supone toda ella obligatoria.

- BEUCHAT, C y LIRA, T. (1995). *Creatividad y lenguaje*. Santiago de Chile. Andrés Bello.
- CADAL, G. (2001). *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*. Buenos Aires. Sudamericana.
- CASTRONOVO DE SENTÍS, A. (1993). *Promoción de la lectura: desde la librería hacia nuevos lectores*. Buenos Aires. Colihue.
- DACAL, E. (1998). *Juguemos a leer. Elementos básicos para la promoción de la lectura*. Argentina. Novedades Educativas.
- FÄHRMANN, W. y M. GÓMEZ DEL MANZANO. (1985). *El niño y los libros. Cómo despertar la afición*. Madrid. Ediciones SM.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona. Octaedro.
- PADOVANI, A. (2002). *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*. Buenos Aires. Paidós.
- RODARI, G. (1996). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires. Colihue.
- RUEDA, R. (1997). *Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura*. Narcea.
- SARTO, M. (1989). *La animación a la lectura*. SM Ediciones.

#### • ESCRITORES PARA LECTURA RECREATIVA

Isaac Asimov, Ray Bradbury, Edgar Allan Poe, Horacio Quiroga, Mario Benedetti, Mauricio Rosencof, Eduardo Galeano, Ignacio Martínez, Magdalena Helguera, Roy Bercay, Elsa Bornemann, Helena Velando, entre otros.

## · DICCIONARIOS

- ACADEMIA NACIONAL DE LETRAS. (1998). *Mil palabras del español del Uruguay*. Montevideo.
- ACADEMIA NACIONAL DE LETRAS. (2003). *Mil dichos: refranes, locuciones, y frases del español del Uruguay*. Ed. De la Banda Oriental. Montevideo.
- CASARES, J. (1985). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona. Ed. Gustavo Gili.
- COROMINAS, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid.
- DUCROT-TODOROV. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México. Siglo XXI.
- LÁZARO CARRETER, F. (1962). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid. Gredos.
- LEWANDOWSKY, T. (1992). *Diccionario de lingüística*. Madrid. Cátedra.
- MOLINER, M. (1966-67). *Diccionario de uso del español*. Madrid.
- RAE. (2002). *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- SECO, M. (1989). *Diccionario de dudas de la lengua castellana*. Madrid. Espasa-Calpe.
- THESAURUS. (1995). *Diccionario de sinónimos, antónimos y asociación de ideas. Tomos I y II*. Barcelona. Sopena.

Consultas a la Real Academia Española por todos sus Diccionarios y por el Diccionario Panhispánico de Dudas: [www.rae.es](http://www.rae.es).

## · DIDÁCTICA

- ALONSO TAPIA, J., CARRIEDO, N. y otros. (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de comprensión*. Madrid. MEC-CIDE.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid. Akal.
- ANDER EGG, E. (1996). *La planificación educativa*. Bs. As. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- BRUNER, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Dos modalidades de pensamiento*.:23-53. Barcelona. Gedisa.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Bs. As. Ed. Aique.
- CARRETERO, M. (1991). *(Comp) Desarrollo y Aprendizaje*. Ed. Aique Bs. As.
- CASSANY, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.
- CASSANY, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona. Paidós.
- COLL, C. (1995). *Psicología y currículum*. Bs. As. Paidós.
- EDWARDS, D. y N. MERCER. *El conocimiento compartido*. Barcelona. Paidós.
- FLY JONES, B. y otros. (1987). *Estrategias para enseñar a aprender*. Bs. As. Ed. Aique.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1989. *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GRAVES, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid. Ed. Morata-MEC.
- KARR, W y KEMMIS, S. (1998). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- MENDOZA FILLOLA, A., A. LÓPEZ VALERO Y E. MARTOS NÚÑEZ. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid. Akal.
- POZO, J.I. y C. MONEREO. (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Aula.
- RESNIK, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires. Alique.
- ZAVALA, A. (Coord.). (1996). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona. Graó.

#### • MATERIAL DE APOYO A LOS DOCENTES

- ÁLVAREZ, N; C. LEPRE; M. MINTEGUI; T. PEREIRA. (1996). *Enunciado y oración*. Montevideo. ANEP. CODICEN. Serie de materiales didácticos para Ciclo Básico.
- ETCHART, E. y J. NÁNDEZ. (1996). *Producción de textos escritos*. Montevideo. ANEP. CODICEN. Serie de materiales didácticos para Ciclo Básico.
- ETCHART, E., H. RIVA-ZUCHELLI, M. DEL CORE, C. CARDOZO. (1990). "Las categorías de tiempo y aspecto en el sistema verbal del español" en *Resumen pedagógico* n° 4. Montevideo.
- GROPPI, M. y M. MALCUORI (1992). *Acerca de las dificultades en la producción de textos*. Publicaciones 1. Montevideo. S.P.E.U.
- GRUPO DE APOYO DE IDIOMA ESPAÑOL. (1997). *Documento 1. "La oralidad". "Escritura. Sistema grafemático y elementos suprasegmentales". "Actos de habla". "El discurso referido"*. Montevideo. ANEP. CODICEN.
- HIPOGROSSO, C. J. NÁNDEZ, Y E. PONTE. (1992). *Estudio de la categoría temporal en las formas verbales finitas del modo indicativo en un cuento de Julio Cortázar*. Publicaciones 2. S.P.E.U. Montevideo.

#### • BIBLIOGRAFÍA PARA EL ALUMNO

- ACQUARONE, C., AGRAS, S. y FRIONI, G. (1993). *Idioma Español. Primer año*. Montevideo. Fin de Siglo.
- BALZAS, H. y PEREIRA, A. (1994). *Lecturas guiadas. Textos literarios y no literarios*. Montevideo. Monteverde.
- CÁCERES, S. y MARICHA, J. (1995) *Rumbo a las palabras*. Montevideo. Arca.
- CÁCERES, S. (2001). *Idioma Español. Primer año*. Montevideo. Santillana.
- CENTANINO, I., ROSSELLI, A. y PODESTÁ, S. (1999). *Mundo de palabras. Curso de Idioma Español. Primer año*. Montevideo. Fin de Siglo.
- DELLACÁ, N. (1977). *Antología y práctica del lenguaje*. Montevideo. Cuadernos CIEP.

- KANDRATAVICIUS, M., MACHADO, E., MARICHAL, J., URÉTA, M., y YÁÑEZ, O. (1998). *Español, Primer año. Libro para el alumno*. Montevideo. Ediciones de la Plaza.
- KOVACCI, O. *Castellano I, II y III*.
- LACAU, M. H. M. de y ROSSETTI, M. M. de. *Nuevo castellano, I, II, III*.
- MARÍN, M. (1989). *Lengua y literatura, tomos I, II, III*. Buenos Aires. Aique.
- MANZIONE, C. y YÁÑEZ, O. (1997). *Ortografía y textualidad*. Montevideo. Monteverde.
- MINARRIETA, M y RIVAS, M. (1987). *Idioma Español. Manual de apoyo I*. Montevideo. Monteverde.
- SPERBER, E. R. y ZAFFARONI, L. (1986). *Cuadernos de la lengua I, II, III*. Buenos Aires. Estrada.
- SPERBER, E. R. y GARCÍA, T. I. (1986). *Cuadernos de redacción, sintaxis y ortografía*. Buenos Aires. Estrada.

#### ALGUNAS PROPUESTAS PARA LECTURA RECREATIVA

- |                      |  |
|----------------------|--|
| ABELLA, Gonzalo:     | <i>Orientaltos.</i>  |
| BEROCAY, Roy:        | <i>El país de las cercanías.</i><br><i>Pateando Lunas.</i><br><i>El abuelo más loco del mundo.</i>                         |
| BORNEMANN, Elsa:     | <i>Los desmaravilladores.</i><br><i>Queridos monstruos.</i><br><i>La edad del pavo.</i>                                    |
| CASARINO, María.     | <i>El tesoro del corsario Ojo Mocho.</i>   |
| DENDI, Mónica.       | <i>Misterio en el museo.</i>   |
| GRIFE, María.        | <i>Agnes-Cecilia</i><br><i>El abrigo verde.</i><br><i>Los escarabajos vuelan al atardecer.</i>                             |
| GUZMÁN, Malí.        | <i>Un lugar para mí.</i>   |
| HELGUERA, Magdalena. | <i>Los primos de la tapera del monte.</i><br><i>Juanita Fantasma.</i>  |
| MARTÍNEZ, Ignacio.   | <i>La hechicera de Vaupés.</i>   |
| MURGUÍA, Julián.     | <i>El tesoro de Cañada Seca.</i>   |
| PARISSI, Julio.      | <i>Los casos del Inspector Panique. 34 enigmas policiales para investigadores aficionados.</i>                             |
| PESCE, Elena.        | <i>La cola de los ingleses.</i>  |
| VELANDO, Helen.      | <i>Detectives en el cementerio central.</i><br><i>Misterio en el Cabo Polonio.</i><br><i>Detectives en el Parque Rodó.</i> |



## ANEXO C



## OUVIR

Professor, sugerimos fazer a importância da postura para ouvir atentamente: 1. sentar-se de modo adequado e confortável; 2. procurar não se mexer muito na carteira; 3. manter a atenção fixa no professor; 4. esforçar-se para não pensar em outro assunto.

Seu professor vai ler uma pequena história de humor. Ouça com atenção, sem se distrair. Dependendo do nível da turma, convém que o texto seja lido mais de uma vez.

## No dia em que o gato falou

Era uma vez uma dama gentil e senil que tinha um gato siamês. Gato Siamês! Gato de raça, de bom-tom, de filiação, de ânimo cristão. Lindo gato, gato terno, amigo [...] Este gato só faltava falar. Manso e inteligente, seu olhar era humano. Mas falar não falava. E sua dona, triste, todo dia passava uma ou duas horas, repetindo sílabas e palavras para ele, na esperança de que um dia a inteligência que via em seu olhar explodisse em sons compreensivos e claros. Mas, nada!

A dama gentil e senil era, naturalmente, incapaz de compreender o fenômeno. Tanto mais que ali mesmo à sua frente, preso a um poleiro de ferro, estava um outro ser, também animal, inferior até ao gato, pois era somente uma pobre ave, mas que falava! Falava mesmo muito mais do que devia. Um papagaio que falava pelas tripas do Judas. [...]

Exatamente no dia 16 de maio de 1958 foi que teve a idéia genial. [...] O papagaio viu no brilho do olhar da dona o seu (dele) terrível destino e tentou escapar. Mas estava preso. Foi morto, depenado, e cozinhado em menos de uma hora. Pois o raciocínio da mulher era lógico e científico: se desse ao gato o papagaio como alimentação, não era evidente que o gato começaria a falar? Era? Não era? Veria. O gato, a princípio, não quis comer o companheiro. Temendo ver fracassado o seu intuito, a dama gentil e senil procurou forçá-lo. Não conseguindo que o gato comesse o papagaio, bateu-lhe mesmo — horror! — pela primeira vez. Mas o gato se recusou. Duas horas depois, porém, vencido pela fome, aproximou-se do prato e engoliu o papagaio todo. Imediatamente subiu-lhe uma ânsia do estômago, ele olhou para a dona e, enquanto esta chorava de alegria, começou a gritar (num tom meio corrupto, meio miau-miau-au, mas perfeitamente compreensível):

— Madame, fuge pelo amor de Deus! Fuge, madame, que o prédio vai cair! Corre, madame, que o prédio vai cair!

A mulher, tremendo de emoção e alegria, chorando e rindo, pôs-se a gritar por sua vez:

- Vejam, vejam, meu gatinho fala! Milagre! Milagre! Milagre! Fala o meu gatinho!

Mas o gato, fugindo ao seu abraço, saltou para a janela e gritou de novo:

- Foge, madame, que o prédio vai cair! Madame, foge! – e pulou para a rua.

Nesse momento, com um estrondo monstruoso, o prédio inteiro veio abaixo, sepultando a dama gentil e senil em meio aos seus escombros.

O gato, escondido melancolicamente num terreno baldio, ficou vendo o tumulto diante do desastre e comentou apenas, com um gato mais pobre que passava:

Veja só que cretina. Passou a vida inteira para fazer eu falar e no momento em que eu falei não me prestou a mínima atenção.

Moral: O mal do artista é não acreditar na própria criação.

Millôr Fernandes



## ANEXO D

Você acha possível alguém dizer como é alguma coisa, sem nunca tê-la visto antes? No texto a seguir, isso acontece. Leia-o com atenção.



## O camelo extraviado

Um condutor de camelos perdeu o seu camelo e, encontrando um homem, perguntou-lhe:

— Por acaso, o senhor não encontrou um camelo extraviado<sup>(1)</sup>?

O homem respondeu:

— Não é um camelo cego do olho esquerdo?

— Sim.

— Que perdeu um dente de cima?

— Sim.

— Que mancava da perna esquerda traseira?

— Sim!

— Que carregava milho de um lado e mel do outro?

— Sim! O senhor não precisa apresentar mais detalhes. É exatamente o camelo que procuro. Estou com pressa. Onde o senhor o viu?

— Eu não vi camelo nenhum, respondeu o homem.

— O senhor não viu? E como pôde descrevê-lo tão detalhadamente?

— Porque sei me servir dos olhos para observar as coisas. A maioria das pessoas tem olhos que não lhes servem de nada. Eu sabia que um camelo havia passado, porque vi seus rastros<sup>(2)</sup>. Sabia que mancava da pata esquerda traseira pelas marcas diferentes deixadas no chão do lado esquerdo. Sabia que era cego de um olho, porque só pastou o capim do lado direito do caminho. Sabia que perdeu um dente de cima, porque deixou falhas<sup>(3)</sup> nas raízes que mordeu. Notei que aves comiam os grãos de milho que foram caindo do lado esquerdo. Sei que o mel escorreu do lado direito, porque observei muitas moscas juntas desse lado. Sei tudo sobre o seu camelo, mas não o vi.

(Mark Twain)

## ANEXO E

### O FLAUTISTA MÁGICO

Há mais de 600 anos, aconteceu em Hamelin um fato curioso: a cidade foi invadida por milhares de ratos, que comiam tudo o que encontravam nas casas e nos armazéns.

Aí apareceu um rapaz flautista, que fez ao prefeito a seguinte proposta: se lhe pagassem mil moedas de ouro, ele livraria a cidade de todos os ratos. Ao ouvir a proposta, o prefeito concordou imediatamente.

O flautista, então, saiu pelas ruas tocando flauta. Os ratos, como se estivessem enfeitiçados pela música, começaram a subir dos esgotos e seguir o flautista.

Enquanto tocava, o flautista foi andando, andando, e entrou num rio. Os ratos, aos milhares, também se atiraram na água e morreram todos afogados.

O prefeito, que era muito mentiroso, não pagou o que havia prometido ao rapaz e ficou com o dinheiro.

O flautista, enganado, voltou então para a rua, começou a tocar na flauta outra música e, de todas as casas, saíram correndo, num bando alegre, dezenas de crianças. Elas seguiram o flautista até uma montanha, que magicamente se abriu para engoli-las.

Quando os pais das crianças souberam que isso tinha sido vingança do flautista, ficaram furiosos com o prefeito, que teve de fugir de Hamelin.

Tempo depois, o prefeito voltou à cidade, mas o povo, que não tinha esquecido o que ele fez, agarrou-o, deu-lhe uma surra e prendeu-o.

O flautista, ao saber disso, libertou todas as crianças que estavam presas dentro da montanha. Depois desses acontecimentos, os pais das crianças aprenderam uma lição: nunca mais escolheriam mentirosos nem caloteiros para prefeito da cidade.

Responda as perguntas abaixo baseando-se no texto acima.

1. Qual era o problema que a cidade estava enfrentando?

---

---

2. O flautista fez uma proposta ao prefeito. Que proposta foi essa e quanto ele cobrou para realizar o serviço?

---

---

---

3. O flautista cumpriu a parte dele no acordo? Explique sua resposta.

---

---

---

4. E o prefeito, cumpriu a parte dele no acordo? Explique.

---

---

---

5. Na sua opinião, a atitude do prefeito foi correta? Por quê?

---

---

---

6. O que fez o flautista depois de ser enganado?

---

---

---

7. Qual foi a lição que os pais das crianças aprenderam?

---

---

---

8. Analisando a situação econômica e política de nosso país, você acha que o povo brasileiro tem escolhido bem em quem vota? Explique sua resposta.

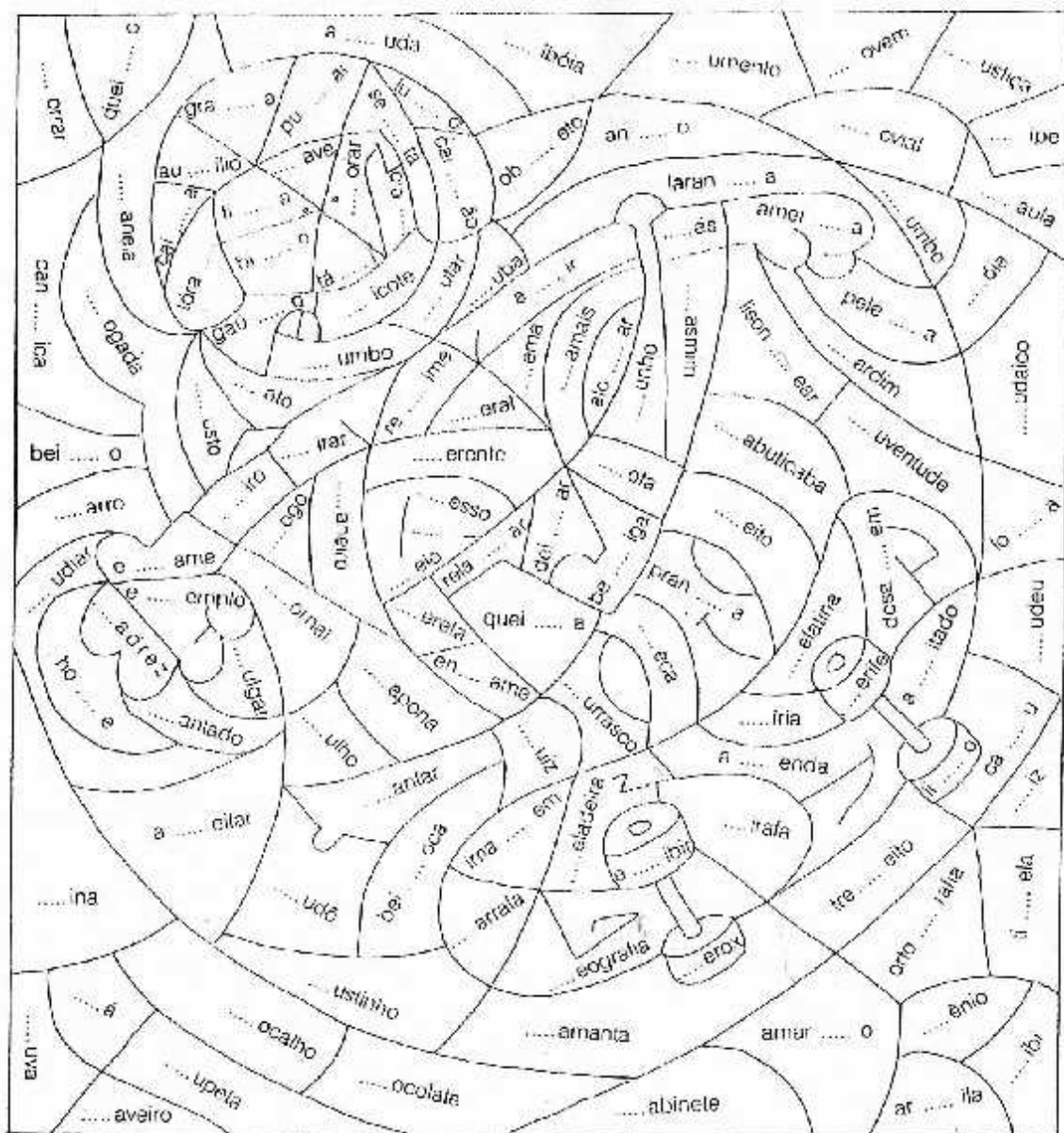
---

---

---

## ANEXO F

## ORTOGRAFIA

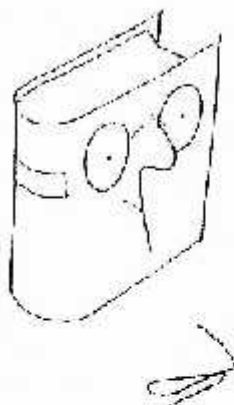


**A** Para descobrir a figura, você deverá completar as palavras e pintar de:

- |          |  |
|----------|--|
| AZUL     | — se a palavra for escrita com <b>j</b>  |
| AMARELO  | — se a palavra for escrita com <b>g</b>  |
| LARANJA  | — se a palavra for escrita com <b>ch</b> |
| VERMELHO | — se a palavra for escrita com <b>x</b>  |

## ANEXO G

## ● Vamos ler



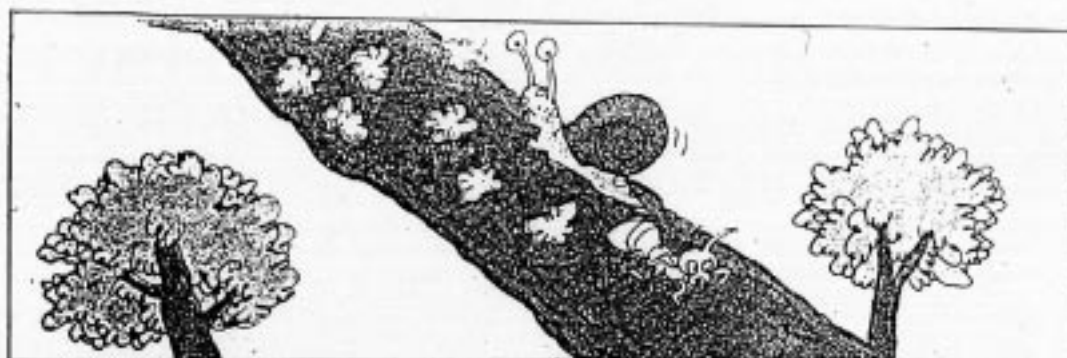
## Ministério das Perguntas Crelinas

Min[is]tr Fernandes

Este Ministério, como o nome indica não visa responder perguntas mas apenas perguntar nas postas.

- O olho-d'água, tem pestana?
- Golpe de vista provoca hemorragia?
- As maçãs do rosto têm vitaminas?
- O ponteiro de futebol também marca luas?
- O mata-borrão é assassino?
- O Pão de Açúcar, se torce?
- Miolo do pão, raciocina?
- A barriga da perna tem umbigo?
- Deve-se ler vergonha do que se vê a o pó nu?
- Sr. Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil quem foi que o cobriu?
- Um cuça pode pagar contas a vista?
- Pó-de-vento, calça meia?
- Dança d'água, mata a sede?
- O calor de uma paixão, dá para cozinhar o jantar?
- Você conhece o ilustre desconhecido?
- Quando uma mulher tem pé-de-galinha, deve ser posta no galinheiro?

## ANEXO H



## O CARACOL E A PITANGA

Há dois dias o caracol galgava lentamente o tronco da pitangueira, subindo e parando, parando e subindo. Quarenta e oito horas de esforço tranqüilo, de caminhar quase filosófico. De repente, enquanto ele fazia mais um movimento para caminhar, desceu pelo tronco, apressadamente, no seu passo fustigado e ágil, uma formiga-maluca, dessas que vão e vêm mais rápidas que coelho de desenho animado. Parou um instantinho, olhou zombeteira o caracol e disse:

— Volta, volta, velho! Que é que você vai fazer lá em cima? Não é tempo de pitanga.

— Vou indo, vou indo — respondeu então, calmamente o caracol.

Quando eu chegar lá em cima vai ser tempo de pitanga.

MILLOR FERNANDES, *Fábulas Fabulosas*,  
Editorial Nórdica, Rio de Janeiro, 1973,  
p. 66.

## ANEXO I

Escola E. de 1ª e 2ª grau

Nome:

Nota:

Data:

Série

Turma:

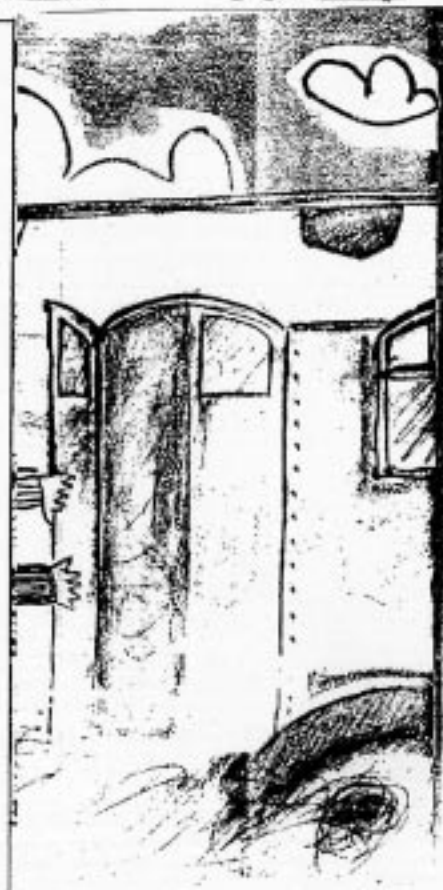
Turno:

**Sempre alerta!**

Grande espírito, o daquele escoteiro. Estava na rua, segurando seu feroz cão policial, quando viu parar um ônibus. Os passageiros desceram, subiram, o ônibus pôs-se a andar. No momento em que o ônibus ia andando apareceu um velhinho tentando pegá-lo. Correu atrás do ônibus. Quando já ia pegando, o ônibus aumentou a velocidade. No instante exato em que o velhinho, aborrecido, ia desistir do ônibus, o escoteiro não teve dúvida: soltou o cachorro policial em cima dele. O velho pôs-se a correr desesperadamente e, como única salvação, pegou o ônibus que já ia quinhentos metros adiante. O escoteiro segurou de novo o cão e voltou para casa, feliz, tendo praticado sua boa ação do dia.

Moral: No cerne da violência nem sempre há violência.

(Millôr Fernandes. *Fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro, Nórdica, 1991.)

**FALAR**

Alguns alunos serão escolhidos pelo professor para responder às perguntas.

- 1 Os seres (pessoas, animais, coisas) que participam dos acontecimentos de uma história recebem o nome de **personagens**. No texto aparecem três personagens. Quais são elas?

- 2 Um texto que conta um fato ou um conjunto de fatos ocorridos com personagens é chamado de **texto narrativo**, **narrativa** ou **narração**. Por que o texto lido é uma narração?
- 3 Quem conta o fato é o **narrador**. Existem dois tipos de narrador:
- aquele que apenas conta a história, sem participar dos acontecimentos;
  - aquele que é também personagem, isto é, que conta o que aconteceu com ele mesmo.
- No texto, quem conta a história é apenas narrador ou narrador-personagem?
- 4 O lugar em que acontecem os fatos narrados chama-se **espaço narrativo** ou simplesmente **espaço**. Qual é o espaço do texto, isto é, onde aconteceu o fato?
- 5 O menino do texto era o quê?
- 6 O que ele estava segurando?
- 7 O ônibus pára e depois começa a andar novamente.
- a. Quem tentou subir no ônibus nesse momento?
  - b. Nessa tentativa, ele conseguiu tomar o ônibus?
- 8 O que o menino fez para ajudar o velhinho?
- 9 Qual foi a única solução que o homem encontrou para se livrar do cachorro?
- 10 Responda.
- Depois de segurar de novo o cachorro:
- a. para onde o menino voltou?
  - b. por que ele ficou feliz?
- 11 Na sua opinião, o que o menino fez foi realmente uma boa ação ou foi um ato de violência? Por quê?



## ANEXO J

## ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO

Disciplina: \_\_\_\_\_ Professor(a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

1. Separa e classifica as palavras quanto a acentuação tônica,

fenômeno \_\_\_\_\_

desânimo \_\_\_\_\_

burguês \_\_\_\_\_

açúcar \_\_\_\_\_

excursão \_\_\_\_\_

2. Escreva ( H ) para hiato, ( D ) para ditongo e ( T ) para tritongo

( ) vassoura    saguão ( ) beijo ( ) iguais ( )

( ) pior ( ) saída ( ) Juízo ( ) incrível ( )

3. Complete com um coletivo

a) Um \_\_\_\_\_ de soldados partiram para a guerra.

b) Comprei um \_\_\_\_\_ de flores para seu aniversário.

c) Um \_\_\_\_\_ de peixes diferentes invadiu a praia.

d) Uma \_\_\_\_\_ de aviões voou sobre o céu azul.

4. Passe as frases para o feminino plural.

a) O atleta é um vencedor. \_\_\_\_\_

b) O conde visitou muitas escolas.  
\_\_\_\_\_

c) O juiz condenou o réu. \_\_\_\_\_

d) Continue o exercício, observando a acento no singular e no plural

ele lê -- eles leem                      ela -- vê \_\_\_\_\_

ela lê -- \_\_\_\_\_                      ele -- relê \_\_\_\_\_

Você gostou da prova? Porquê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Feliz prova!

## ANEXO L



## El hombre que quería leer

El señor Pérez se sentó en un sillón y abrió su libro en la primera página.

¡Ah! ¡Nada le gustaba más que estar así, tranquilo, leyendo un buen libro de misterio.

"El detective entró a la habitación y percibió un fuerte olor a pólvora. Entonces lo supo: alguien había disparado un arma..."

El señor Pérez leyó el primer párrafo y quiso continuar, pero en ese instante un sonido fuerte y molesto le llegó desde algún lugar de la casa.

-¡Es imposible leer con tanto ruido!, pensó.

Se levantó y entró en el cuarto de sus hijas adolescentes. El sonido fuerte y molesto provenía de la radio.

El señor Pérez las obligó a apagar la radio, volvió a su asiento y nuevamente abrió el libro.

"El detective entró a la habitación y percibió un fuerte olor a pólvora. Entonces lo supo: alguien había disparado un arma..."

Acababa de leer por segunda vez el primer párrafo, cuando... ¡plum! ¡plum! ¡PLUM!... más ruidos, esta vez desde otro lado.

Era su hijo de nueve años pateando una pelota contra la pared. Inmediatamente el señor Pérez se la quitó, le gritó unas cuantas cosas y volvió a su cómodo sillón para leer, por tercera vez, el mismo párrafo.

"El detective entró a la..."

¡Ussaaaá! ¡Ussaaaá!

El bebé lloró.

El señor Pérez, que tenía cuatro hijos, fue hasta la cuna del bebé y trató de calmarlo, pero no pudo. Entonces, muy enojado, fue a la cocina y le exigió a su esposa, la señora de Pérez, que calmara al niño.

¡Asunto arreglado! ¡Ahora al fin podría estar tranquilo!

Leyó por cuarta vez el mismo primer párrafo.

"El detective entró a..."

¡Prrrr! ¡Prrrr!

Un ruido infernal llegó a través de las ventanas. Las cerró, pero el ruido siguió igual de fuerte, como si se colara por las rendijas de la casa.

Entonces abrió la puerta y se encontró con que unos buenos señores de la Intendencia agujereaban alegremente la calle para arreglar los pozos.

¡Justo cuando él quería leer su libro!

El señor Pérez, cada vez más enojado, discutió con los hombres, les gritó, los amenazó y el asunto, que atrajo la atención de varios vecinos, casi termina en una gran pelea.

Pero los hombres, creyendo que se trataba de un loco, decidieron irse y el señor Pérez pudo volver a su lugar, abrió el libro y leyó por quinta vez el primer párrafo.

"El detective entró a la habitación y percibió un fuerte olor a pólvora. Entonces lo supo: alguien había disparado un arma..."

¡Ahora sí!, pensó sintiendo una extraña felicidad.

Estaba a punto de comenzar a leer el segundo párrafo cuando sonaron unos golpes en la puerta, toc, toc, toc.

Guardó el libro en su bolsillo y miró por la ventana.

¡Era la policía!

Como era de esperar, los de la Intendencia habían avisado que un lunático no los dejaba cumplir con sus funciones. El señor Pérez fue entonces trasladado a un patrullero y en medio de ruidosas sirenas, fue llevado hasta una celda.

Silencio.

¡Ah! Ahí en la celda había paz. El señor Pérez estaba más tranquilo ahora. Sabía que muy pronto, cuando todo se aclarara, lo dejarían salir. Se acomodó en un rincón y sintiéndose casi feliz sacó su libro.

Acababa de leer por sexta vez el primer párrafo, cuando un guardia que andaba por el pasillo se le acercó con curiosidad y le habló.

"El detective entró..."

-¿Qué está leyendo? -le preguntó el guardia.

-¡Un libro! -contestó fastidiado el señor Pérez mostrándole la tapa azul y roja-. Se llama "El asesino misterioso".

El guardia miró la tapa y sonrió.

-Ah -dijo-. Es ese libro en el que el asesino es el detective.

ROY BEROCAY  
"Ruperto Escolar"  
TAE Editorial  
Montevideo, 1993



## ANEXO M

### **Propuesta de trabajo sobre “El hombre que quería leer” de Roy Berocay**

*Tiempo estimado para la realización de la tarea:* veinte clases, del 16 de junio hasta el 23 de julio, incluidas las destinadas a la realización de una prueba escrita antes de las vacaciones de julio.

*Fuente de donde se extrajo el texto:* Páginas para compartir. Antología de textos para Idioma Español C. B. Prof. Marta Kandratavicius y Prof. Martha Ureta Martínez.

Entre los mejores trabajos realizados se seleccionarán los que permitan elaborar una obra dramática basada en el cuento para ser representada a fin de año.

2. Ubique el presente texto en un esquema de la superestructura narrativa.
  - a. ¿Cómo se inicia esta historia?
  - b. ¿Qué personajes intervienen?
  - c. ¿Dónde se encuentran?
  - d. ¿En qué momento del día?
  - e. A partir de las respuestas a las preguntas anteriores, organice los sucesos de este cuento en un esquema que represente la superestructura narrativa.
  - f. Responda: ¿Cuál es la situación final? y ¿Cómo se podría haber evitado lo que le ocurrió al señor Perez?

(Esquema: Suceso 1. Sit. Inicial. Marco: personajes, lugar y momento. Complicación y resolución. Suceso 2... Suceso 6. Sit. Final.)
3. Redacte la macroestructura semántica del cuento.
4. ¿Qué tipo de narrador posee este cuento? Explique en qué se fija para responder esta pregunta.
5. Señale todos los verbos conjugados que encuentre en el texto. ¿Qué tiempos verbales predominan?
6. Investigue y registre qué es una perífrasis verbal. Transcriba dos ejemplos del texto.
7. Averigüe y registre en qué consiste una onomatopeya. Transcriba los ejemplos que encuentre en el texto y explique en qué casos se usa cada uno.
8. Colóquese en el lugar del escritor y redacte los diálogos entre el protagonista y sus hijas adolescentes, su hijo de nueve años, su esposa y los trabajadores de la intendencia.
9. Investigue y registre cuál es la estructura de un sintagma nominal.
10. Responda: ¿el título de este cuento es un sintagma nominal? Justifique su respuesta.
11. Colóquese en el lugar de un periodista que ha ido a investigar el caso para su periódico y redacte las entrevistas que realizaría: a) a los policías que lo detuvieron, b) a los trabajadores de la intendencia, c) al protagonista de la historia. Tome en cuenta que cada entrevista debe tener, por lo menos, tres preguntas.
12. Redacte cómo quedaría el informe final del periodista para ser presentado en radio y televisión.
13. Elabore una carta que el protagonista escribiría desde la prisión disculpándose por lo sucedido ante su esposa e hijos.
14. Póngale un título a la historieta de Quino y redáctela en estilo indirecto.

#### **Temas que serán desarrollados a lo largo de la propuesta:**

- Superestructura y macroestructura semántica.
- La voz del narrador. Tipos de narrador. Elementos lingüísticos que permiten distinguirlos. El pronombre.
- Uso de los tiempos y modos verbales en la narración. Funciones y morfología verbal. La ortografía en el verbo.
- La perífrasis verbal. Formas nominales del verbo.
- El sintagma nominal. Su estructura.
- El texto epistolar. Diagramación y estructura.
- El texto informativo: la noticia.
- El texto conversacional: la entrevista.
- El discurso diferido: estilos de enunciación.
- Un tipo especial de texto narrativo: la historieta.

## ANEXO N

### **Propuesta de trabajo sobre el texto *Introducción a la ciencia* de Isaac Asimov**

*Tiempo estimado para la realización de la tarea:* veinte clases.

*Objetivo general de la propuesta:* realizar un acercamiento primario al texto informativo. Brindar al alumno las estrategias necesarias para abordar en forma reflexiva el texto informativo. Razonar sobre los procedimientos de formación de palabras.

#### **Introducción a la ciencia**

**Isaac Asimov, Barcelona, 1979.**

Durante más de siglo y medio, los intentos por descubrir inoculaciones similares para otras enfermedades graves no dieron resultado alguno. Pasteur fue el primero en dar el siguiente paso adelante. Descubrió de manera más o menos accidental, que podía transformar una enfermedad grave en benigna mediante la debilitación del microbio que la originaba.

Pasteur trabajaba en una bacteria que causaba cólera a los pollos. Concentró una preparación tan virulenta que una pequeña dosis inyectada bajo la piel de un pollo lo mataba en un día. En una ocasión utilizó un cultivo que llevaba preparado una semana. Esta vez, los pollos enfermaron ligeramente, recuperándose luego. Pasteur llegó a la conclusión de que el cultivo se había estropeado y preparó un nuevo y virulento caldo. Pero su nuevo cultivo no mató a los pollos que se habían recuperado de la dosis de bacteria “estropeada”. Era evidente que la infección con la bacteria debilitada había dotado a los pollos con una defensa contra las nuevas y virulentas bacterias.

En cierto modo, Pasteur había producido una “vacuna” artificial para aquella “viruela” especial. Admitió la deuda filosófica que tenía con Jenner, denominando también vacunación a su procedimiento, aún cuando no tenía nada que ver con la “vacuna”. Desde entonces se ha generalizado el término para significar inoculaciones contra cualquier enfermedad, y la preparación utilizada a tal fin se llama vacuna.

Cada parte del proyecto se evaluará a través de una prueba escrita.

#### **A) Comprensión de texto.**

1. Dictado del texto.
2. Investigue y registre seis datos biográficos de sobre Isaac Asimov ordenados cronológicamente.
3. Ordenar los datos recaudados en una línea de tiempo.
4. Investigar como tarea domiciliaria: a) Quién fue Jenner y qué contribución brindó a la ciencia? b) Cuatro descubrimientos realizados por Pasteur. C) Qué es un “caldo de cultivo”. d)Cuál es el origen de la palabra “vacuna” y en qué consiste el procedimiento de vacunación. e) En que consiste el proceso de pasteurización.
5. Dividir la clase en equipos de cuatro integrantes cada uno y repartir a cada equipo material sobre Jenner y Pasteur que complemente la información recaudada por los alumnos.
6. Registrar ordenadamente las respuestas a las preguntas de investigación en sus cuadernos y realizar una puesta en común de la tarea realizada.
7. Prueba escrita: ejercicio de múltiple opción para evaluar la comprensión del texto (se anexa copia de la prueba).
8. Corrección de la prueba escrita.

## B) Morfología.

1. Lectura explicada de un texto expositivo sobre palabra y morfema con preguntas y un ejercicio para completar para evaluar la comprensión del mismo.
2. Ordenar la información en un esquema que permita clasificar a los distintos tipos de morfemas.
3. Analizar la concordancia de los morfemas gramaticales de un sintagma nominal en el pizarrón (sustantivo, adjetivo y artículo).
4. Analizar los morfemas gramaticales de los pronombres y verbos conjugados. Ejemplos del texto.
5. Dividir la clase en equipos de, no máximo, tres integrantes. Entregar a cada equipo una hoja con un texto explicativo de los mecanismos de formación de palabras. Cada equipo deberá resumir en un esquema y prepararse para explicar los cuatro mecanismos de formación de palabras con dos ejemplos de cada uno de ellos analizados en sus morfemas constituyentes (se anexa copia del texto trabajado).
6. Ejercicio de Verdadero-Falso sobre lo estudiado hasta el momento sobre morfemas (se adjunta copia).
7. Prueba escrita con ejercicios del texto (Verdadero-Falso, enunciados para completar, múltiple opción, formar palabras derivadas). Se adjunta copia de la prueba.
8. Corrección del escrito.

## Temas que serán abordados:

1. La organización del texto informativo: cronología y línea de tiempo.
2. La palabra y el morfema. Morfemas flexivos y no flexivos. Los gramemas (persona, número, tiempo, modo, género) y los morfemas lexicales (lexemas, prefijos, infijos y sufijos).
3. Los mecanismos de formación de palabras (derivación, composición, parasíntesis y acronimia).
4. Las preposiciones y su función como prefijos.
5. La sufijación apreciativa: diminutivos, aumentativos, despectivos.
6. Familia de palabras.

## ANEXO O

### Introducción a la ciencia Isaac Asimov, Barcelona, 1979.

Durante más de siglo y medio, los intentos por descubrir inoculaciones similares para otras enfermedades graves no dieron resultado alguno. Pasteur fue el primero en dar el siguiente paso adelante. Descubrió de manera más o menos accidental, que podía transformar una enfermedad grave en benigna mediante la debilitación del microbio que la originaba.

Pasteur trabajaba en una bacteria que causaba cólera a los pollos. Concentró una preparación tan virulenta que una pequeña dosis inyectada bajo la piel de un pollo lo mataba en un día. En una ocasión utilizó un cultivo que llevaba preparado una semana. Esta vez, los pollos enfermaron ligeramente, recuperándose luego. Pasteur llegó a la conclusión de que el cultivo se había estropeado y preparó un nuevo y virulento caldo. Pero su nuevo cultivo no mató a los pollos que se habían recuperado de la dosis de bacteria “estropeada”. Era evidente que la infección con la bacteria debilitada había dotado a los pollos con una defensa contra las nuevas y virulentas bacterias.

En cierto modo, Pasteur había producido una “vacuna” artificial para aquella “viruela” especial. Admitió la deuda filosófica que tenía con Jenner, denominando también vacunación a su procedimiento, aún cuando no tenía nada que ver con la “vacuna”. Desde entonces se ha generalizado el término para significar inoculaciones contra cualquier enfermedad, y la preparación utilizada a tal fin se llama vacuna.

1. Durante más de siglo y medio:
  - a. Jenner combatió la viruela.
  - b. Pasteur dio el primer paso.
  - c. Murieron pollos de cólera.
2. Durante más de siglo y medio:
  - a. Las enfermedades no dieron resultado.
  - b. Las enfermedades graves eran intentos
  - c. Las enfermedades graves eran graves.
3. Descubrir inoculaciones similares a la viruela:
  - a. Propagaría nuevas enfermedades.
  - b. No iba a solucionar nada.
  - c. Hizo que Pasteur tuviera un accidente.
4. Pasteur descubrió que:
  - a. Los microbios de cólera “se tomaban el caldo”.
  - b. Los microbios de cólera eran artificiales.
  - c. Los microbios de cólera eran de viruela.
5. Pasteur inyectaba a los pollos:
  - a. Para debilitar las bacterias.
  - b. Para confirmar un agente patógeno.
  - c. Para curarlos del cólera.
6. Pasteur encontró un método:
  - a. Que era más o menos.
  - b. Para crear defensas contra las enfermedades.
  - c. Para pagarle a Jenner.
7. Un caldo de cultivo:
  - a. Es ideal para las bacterias.
  - b. Es una sopa para microbios.
  - c. Era la comida de Pasteur.
8. Pasteur tenía una deuda:
  - a. Y pagaba con pollos.
  - b. Filosófica.
  - c. Con Jenner, el inventor de la viruela.
9. Los pollos se enfermaron ligeramente:
  - a. Muy rápido.
  - b. Rápidamente.
  - c. Apenas.
10. Pasteur llamó vacuna a su descubrimiento:
  - a. Por Jenner.
  - b. Porque no le gustaban los pollos.
  - c. En honor a las vacas.
11. La vacuna es:
  - a. Suero de pollo.
  - b. Una preparación con bacterias.
  - c. Microbios de vaca.
12. Pasteur aprendió que:
  - a. Los pollos querían más a Jenner.
  - b. Jenner prefería a las vacas.
  - c. Su método no era el de Jenner.



## PALABRA Y MORFEMA

Las palabras son unidades de la lengua que se pueden reconocer fácilmente en la escritura porque aparecen siempre entre espacios en blanco. Sin embargo, en la oralidad, muchas veces las palabras aparecen aisladas, sino, encadenadas unas a otras, en unidades fónicas mayores. Esto significa, que al hablar, no hacemos pausas entre palabra y palabra.

5. ¿Qué son las palabras?

.....

6. ¿Cómo reconocemos las palabras en la escritura?

.....

7. ¿Se puede seguir un criterio semejante para reconocer palabras en la oralidad?

.....

8. ¿Por qué?

.....

La palabra, generalmente, está constituida por unidades menores que brindan determinada información llamadas morfemas. O en otras palabras: los morfemas son unidades mínimas de significación. Estas unidades pueden combinarse para formar diferentes palabras.

De manera que, los ....., al igual que la palabra, son ..... de la ..... Pero son ..... que la palabra y se pueden ..... para formar ..... diferentes.

La información que proporcionan los morfemas es de dos tipos: a) información léxica, b) información gramatical. La información léxica le da a la palabra el significado que nos permite reconocerla como perteneciente a una familia de palabras. La información gramatical manifiesta las relaciones que esa palabra tiene con otras palabras del enunciado. La información léxica de una palabra es lo que normalmente buscamos en el diccionario cuando no sabemos lo que significa. La información gramatical incluye las siguientes categorías: género (femenino, masculino), número (singular, plural), persona (primera, segunda, tercera), tiempo (pasado, presente, futuro) y modo (indicativo, subjuntivo, imperativo).



## ANEXO Q

**Tema: texto expositivo.**

**Grupos:** 1º1 y 1º2.

**Objetivos generales:** Proporcionar estrategias necesarias para que el alumno aborde el texto informativo de forma reflexiva.

**Contenidos conceptuales:**

Características y funciones del texto informativo. Organización discursiva y tiempos verbales en este tipo de texto. Los paratextos en el texto informativo-expositivo. El resumen (macrorreglas). Macroestructura semántica. Marcas de la organización estructural (conectores lógicos). El texto expositivo. Organizadores gráficos (el mapa conceptual, la línea de tiempo).

**Contenidos procedimentales:**

Inferir las características del texto informativo contrastándolas con las del texto narrativo.  
Identificar los conectores lógicos y su función en la organización de la información que se desea transmitir.  
Distinguir la información relevante en un texto. Utilizar e identificar índices de significación.  
Resumir textos.  
Extraer y organizar las ideas principales de un texto en mapas conceptuales y redes semánticas.  
Organizar la información en una línea de tiempo.  
Diagramar un texto expositivo.  
Producir textos informativos.

**Contenidos actitudinales:**

Interés reflexivo por los temas abordados.  
Disposición para llevar a cabo las tareas.  
**Tiempo estimado:** 15 a 20 clases de 45'.

**Método:** activo-participativo.

**Evaluación:** Modelo de retroalimentación: planificación, ejecución, evaluación. Reflexión colectiva sobre los resultados y los objetivos que los alumnos manifiesten según su interés particular, particularmente en la elaboración de textos y en las técnicas de estudio y organización de la información trabajadas.

**Indicadores de logro:** Al finalizar el estudio de esta unidad, el alumno podrá caracterizar el texto informativo-expositivo, comprobar la naturaleza coherente de un texto, reconocer los elementos que participan en la cohesión de un texto, producir textos orales y escritos previa planificación, distinguir la información relevante, resumirla y reordenarla en diferentes organizadores gráficos. Aplicación de lo aprendido a las demás asignaturas.

**Recursos didácticos:** Textos de la revista Muy Interesante, “¿Por qué salen manchas blancas en las uñas?”, “Los elefantes huérfanos se vuelven traviesos” y “La historia de Bilbo Bolsón”. Copia de un ejercicio para trabajar resumen (modelo adaptado de Cassany), índices de significación y organizadores gráficos (línea de tiempo, mapa conceptual). Se anexa copia de los textos.

**En coordinación con otras áreas:** se notificará a los colegas los temas en que se estén perfeccionando los alumnos a fin de unificar criterios de corrección y exigencia en cuanto al uso y dominio de la lengua.

## ANEXO R

## ¿Por qué salen manchas blancas en las uñas?

Generalmente, la aparición de pequeñas manchas de color blanco debajo de las uñas no reviste la menor importancia. Se trata de diminutas bolsas de aire que se forman entre la uña y la carne y que, tarde o temprano, desaparecen por sí mismas. No obstante, algunos expertos señalan que estas burbujas tienen su origen en una

carencia vitamínica. Otras veces, las marcas reflejan alguna patología. La combinación de líneas y pequeñas motas blancas, por ejemplo, es un signo de intoxicación por arsénico, y la pequeña luna blanca en el nacimiento de la uña desaparece si la hipófisis sufre algún trastorno.

*Revista "Muy interesante"*



## ANEXO S

Prueba de Idioma Español

Grupo:

Fecha:

Prof. v

Alumno:

Nº:

Lee atentamente el siguiente texto:

**Travesía solitaria por la Antártida.**

Por primera vez en la historia de las expediciones polarés, un hombre ha cruzado solo la Antártida, sin perros ni equipo de apoyo. El héroe de esta historia, un noruego llamado Borge Ousland, recorrió 2.840 km en 64 días, soportando temperaturas de hasta 40 grados bajo cero.

Ousland avanzaba sobre los esquís arrastrando un trineo con su equipaje que pesaba 150 kilos. Aún así, recorría alrededor de 44 km diarios en jornadas de marcha de diez horas.

*"Aislado en la inmensidad blanca, sólo los recuerdos acompañan"*

Cada tarde y una vez acabada la marcha, Borge instalaba la tienda. Después de sacar del trineo la ración de comida y combustible para el día siguiente, se refugiaba bajo la lona para cenar y leer un rato antes de dormir. Las fotos de su hijo Max y su mujer Wenche, que comparten su hogar en Oslo, le consolaban de su total aislamiento.

1. Haz una lista de los índices de significación.
2. Clasifica este texto y explica en qué criterios te basaste para identificarlo.
3. Expresa la macroestructura semántica en un enunciado sencillo.
4. Haz un resumen utilizando las macrorreglas.
5. Propón otra forma de organizar la información de este texto.

## ANEXO T

Consigna: Utiliza las macrorreglas y reconstruye el texto relacionando las oraciones entre sí, tratando de mantener el orden en que aparecen.

1. El 2 de setiembre de 1973 murió en Bournemouth el escritor John Ronald Reuel Tolkien.
2. Bournemouth es una ciudad de Inglaterra.
3. J. R. R. Tolkien fue el autor de la famosa trilogía de libros titulada “El Señor de los Anillos”.
4. El autor de “El Señor de los Anillos” nació en la ciudad de Bloemfontein en 1892.
5. Bloemfontein es una ciudad de Sudáfrica.
6. El autor de “El Señor de los Anillos” llegó a Inglaterra tres años después de su nacimiento.
7. El autor de “El Señor de los Anillos” llegó a Inglaterra acompañado de su familia.
8. El autor de “El Señor de los Anillos” estudió en Oxford.
9. Él combatió en la Primera Guerra Mundial.
10. Mientras estudiaba en Oxford investigó los mitos y leyendas de las culturas europeas.
11. Mientras combatía en la Primera Guerra Mundial siguió estudiando los mitos y leyendas de las culturas europeas.
12. En 1937, basado en sus investigaciones de mitos y leyendas de las culturas europeas, escribió y publicó “El hobbit”.
13. “El hobbit” fue escrito por Tolkien para entretener a sus hijos.
14. “El hobbit” fue un éxito.
15. Tolkien escribió la continuación de “El hobbit”, que se convertiría en la trilogía “El Señor de los Anillos”.
16. La continuación de “El hobbit”, que se convertiría en la trilogía “El Señor de los Anillos”, fue publicada por primera vez entre 1954 y 1955.
17. La trilogía “El Señor de los Anillos” es una historia de la lucha entre el bien y el mal.
18. La trilogía “El Señor de los Anillos” sigue apasionando a las personas medio siglo más tarde.
19. Medio siglo más tarde las personas en todo el mundo la siguen leyendo y releendo.
20. Medio siglo más tarde, las personas en todo el mundo juegan y citan frases de sus personajes.

Consigna:

1. Al texto producido, agregar índices de significación que atraigan y guíen la lectura sobre algún aspecto específico de las informaciones, como el trabajo o datos familiares.
2. Reorganizar la información del texto en una línea de tiempo.
3. Proponer otra manera de organizar la información gráficamente.

## ANEXO U

### Construyendo puentes

No hace mucho tiempo, dos hermanos que vivían en granjas adyacentes cayeron en un conflicto.

Este fue el primer conflicto serio que tenían en 40 años de cultivar juntos hombro a hombro, compartiendo maquinaria e intercambiando cosechas y bienes en forma continua.

Esta larga y beneficiosa colaboración terminó repentinamente. Todo comenzó con un pequeño malentendido y fue creciendo hasta llegar a ser una diferencia mayor entre ellos, hasta que explotó en un intercambio de palabras amargas seguido de semanas de silencio.

Una mañana alguien llamó a la puerta de Luis. Al abrir la puerta, encontró a un hombre con herramientas de carpintero: “estoy buscando trabajo por unos días”, dijo el extraño, “quizás usted requiera algunas pequeñas reparaciones aquí en su granja y yo pueda ser de ayuda en eso”.

“Sí”, dijo el mayor de los hermanos, “tengo un trabajo para usted. Mire al otro lado del arroyo aquella granja, ahí vive mi vecino, bueno de hecho es mi hermano menor. La semana pasada había una hermosa pradera entre nosotros y él tomó su máquina y desvió el cauce del arroyo para que quedara entre nosotros, como una separación. Bueno, él pudo haber hecho esto para enfurecerme, pero le voy a hacer una mejor. ¿Ve usted aquella pila de desechos de madera junto al granero? Quiero que construya una cerca, una cerca de dos metros de alto, no quiero verlo nunca más.”

El carpintero le dijo: “creo que comprendo la situación. Muéstreme donde están los clavos y la pala para hacer los hoyos de los postes y le entregaré un trabajo que lo dejará satisfecho.”

El hermano mayor le ayudó al carpintero a reunir todos los materiales y dejó la granja por el resto del día para ir por provisiones al pueblo.

El carpintero trabajó duro todo el día midiendo, cortando, clavando. Cerca del ocaso, cuando el granjero regresó, el carpintero justo había terminado el trabajo.

El granjero quedó con los ojos completamente abiertos, su mandíbula cayó. ¡¡¡No había ninguna cerca de dos metros!!! ¡¡¡En su lugar había un puente, un puente que unía las dos granjas a través del arroyo!!! Era una fina pieza de arte, hasta como pasamanos.

En ese momento, su vecino, su hermano menor, vino desde su granja y abrazando a su hermano le dijo:

“¡¡Eres un gran tipo, has contruido este hermoso puente después de lo que he hecho y dicho!!”

Estaban en su reconciliación los dos hermanos, cuando vieron que el carpintero tomaba sus herramientas.

“No, ¡espera! Quedate unos cuantos días. Tengo proyectos para ti”, le dijo el hermano mayor al carpintero.

“Me gustaría quedarme”, dijo este, “pero tengo muchos puentes por construir...”

\* Extraído de: Anécdotas del alma”. Prólogo y selección de Claudio María Domínguez. Colección Un mundo mejor.

## ANEXO V

## RODRIGUEZ

Como aquella luna había puesto todo igual, igual que de día, ya desde el medio del Paso, con el agua al estribo, lo vio Rodríguez hecho estatua entre los sauces de la barranca opuesta. Sin dejar de avanzar, bajo el poncho la mano en la pistola por cualquier evento, él fue observando la negra cabalgadura, el respectivo poncho más que colorado. Al pisar tierra firme e iniciar el trote, el otro, que desplegó una sonrisa, taloneó, se pudo también en movimiento... y se le apareó. Desmirriado era el desconocido y muy, muy alto. La barba aguda, renegrida. A los costados de la cara, retorcidos esmeradísimo, largos mostachos le sobresalían.

A Rodríguez le chocó aquel no carse cuenta el hombre de que, con lo flaco que estaba y lo entecado del semblante, tamaña atención a los bigotes no se sentaba.

-¿Va para aquellos lados, mozo? -le llegó con melosidad.

Con el agregado de semejante acento, no precisó más Rodríguez para retirar la mano de la culatra. Y ya sin el menor interés por saber quién era el importuno, lo dejó, no más, formarle yunta y siguió su avance a través de la gran claridad, la vista entre las orejas de su zaino, fija.

-¡Lo que son las cosas, parece mentira!... ¡Te vi caer al paso, mirá... y simpatiqué en seguida!

Le clavó un ojo Rodríguez, incomodado por el tuteo, al tiempo que el interlocutor le lanzaba, también al sesgo, una mirada que era un cuchillo de putna, pero que se contrajo al hallar la del otro y, de golpe, quedó cual la del cordero.

-Por eso, por eso, por ser vos, es que me voy al grano, derecho. ¿Te gusta la mujer?... Decí Rodríguez, ¿te gusta?

Brusco escozor le hizo componer el pecho a Rodríguez, mas se quedó sin respuesta el indiscreto. Y como la desazón le removió su fastidio, Rodríguez volvió a carraspear, esta vez con mayor dureza. Tanto que, inclinándose a un lado del zaino, escupió.

-¡Alegrate, alegrate mucho, Rodríguez - seguía el ofertante mientras, en el mejor de los mundos, se atusaba, sin tocarle la cara, una guía del bigote. -Te puedo poner a tus pies a la mujer de tus deseos. ¿Te gusta el oro?... Agenciate latas, Rodríguez, y botijos, y te los lleno toditos. ¿Te gusta el poder, que también es lindo? Al momento, sin apearte del zaino, quedarás hecho comisario o jefe político o coronel. General, no, Rodríguez, porque esos puestos los tengo reservados. Pero de ahí para abajo... no tenés más que elegir.

Muy fastidiado por el parloteo, seguía mudo, siempre, siempre sosteniendo la mirada hacia delante, Rodríguez.

-Mirá, voz no precisás más que abrir la boca...

-¡Pucha que tiene poderes, usted! - fue a decir, Rodríguez; pero se contuvo para ver si, a silencio, aburría al cargoso.

Este, que un momento aguardó tan siquiera una palabra, sintióse invadido como por el estupor. Se acariciaba la barba; de reojo miró dos o tres veces al otro... Después, su cabeza se abatió sobre el pecho, pensando con intensidad. Y pareció que se le había tapado la boca.

Asimismo bajo la ancha blancura, ¡qué silencio, ahora, al paso de los jinetes y de sus sombras tan nítidas! De golpe pareció que todo lo capaz de turbarlo había fugado lejos, cada cual con su ruido.

A las cuerdas, la mano de Rodríguez asomó por el costado del poncho con tabaquera y con chala. Sin abandonar el trote se puso a liar.

Entonces, en brusca resolución, el de los bigotes rozó con la espuela a su oscuro, que casi se dio contra unas espinillos. Separado un poco así, pero manteniendo la marcha a fin de no quedarse atrás, fue que dijo:

-¿Dudás, Rodríguez? ¡Fijate, en mi negro viejo!

Y siguió cabalgando en un tordillo como leche. Seguro de que, ahora sí, había pasmado a Rodríguez y, no queriendo darle tiempo a reaccionar, sacó de entre los pliegues del poncho el largo brazo puro hueso, sin espinarse manoteó una rama de tala y señaló, soberbio:

-¡Mirá!

La rama se hizo vibora, se debatió brillando en la noche al querer librarse de la tan flaca mano que la oprimía por el medio y, cuando con altanería el forastero la arrojó lejos, ella se perdió a los silbidos entre los pastos.

Registrabáse Rodríguez en procura de su yesquero. Al acompañante, sorprendido del propósito, le fulguraron los ojos. Pero apeló al poco de calma que le quedaba, se adelantó a la intención y, dijo con forzada solicitud, otra vez muy montado en el oscuro:

-¡No te molestés! ¡Servite fuego, Rodríguez!

Frotó la yema del índice con la del dedo gordo. Al punto una azulada llamita brotó entre ellos. Corrió entonces hacia la uña del pulgar y, así, allí paradita, la presentó como en palmatoria.

Ya el cigarro en la boca, al fuego la acercó Rodríguez inclinando la cabeza, y aspiró.

-¿Y?... ¿Qué me dices, ahora?

-Esas son pruebas - murmuró entre la amplia humada Rodríguez, siempre pensando qué hacer para sacarse de encima al pegajoso.

Sobre al ánimo del jinete del oscuro la expresión fue un baldazo de agua fría. Cuando consiguió recobrarse, pudo seguir, con creciente ahinco, la mente hecha un volcán.

-¿Ah, sí? ¿Con que pruebas, no? ¿U esto?

Ahora miró de lleno Rodríguez, y afirmó en las riendas al zaino, temeroso de que se le abrieran de una cornada. Porque el importuno andaba a los corcovos en un toro cimarrón, presentado con tanto fuego en los ojos que milagro parecía no le estuviera ya echando humo el cuero.

-¿Y esto otro? ¡Mirá qué aletas, Rodríguez! - se prolongó, casi hecho imploración, en la noche.

Ya no era toro lo que montaba el seductor, era bagre. Sujetándolo de los bigotes un instante, y espoleándolo asimismo hasta hacerlo bujar, su jinete lo lanzó como luz a dar vueltas en torno a Rodríguez. Pero Rodríguez seguía trotando. Pescado, por grande que fuera, no tenía peligro para el zainito.

-¡Hablame, Rodríguez, ¿y esto?... ¡por favor, fijate bien!... ¿Eh?... ¡Fijate!

-¿Eso? Mágica, eso.

Con su jinete abrazándole la cabeza para no desplomarse del brusco sofrenazo, el bagre quedó clavado de cola.

-¡Te vas a la puta que te parió!

Y mientras el zainito - hasta donde no llegó la exclamación por haber surgido entre un ahogo - seguía mui campante bajo la blanca, tan blanca luna tomando distancia, el otra vez oscuro, al sentir enterrársele las espuelas, giró en dos patas enseñando los dientes, para volver a apostar a su jinete entre los sauces del Paso.

(Francisco Espínola)

## ANEXO X

### EL TEXTO INFORMATIVO (LA EXPOSICIÓN)

El texto expositivo es:

- a) Informativo, porque presenta datos sobre teorías, acontecimientos, personajes, generalizaciones, conclusiones, etc.
- b) Explicativo, porque la información que brinda es significativa; es decir, que incorpora especificaciones sobre los datos que aporta.
- c) Directivo, porque presenta claves explícitas – introducciones, títulos y subtítulos, resúmenes – de modo de diferenciar los conceptos fundamentales, de los que no lo son, las definiciones y las explicaciones.

La información que brindan los textos expositivos en términos de sus componentes organizativos, puede presentarse según distintas formas de organización discursiva. En estos textos es clave la presencia de los conectores lógicos. Son las marcas que indican la organización estructural del texto. Las más corrientes son:

ESTRUCTURA	FÓRMULA QUE LA REPRESENTA	CONECTORES LÓGICOS
DESCRICCIÓN	esto ..... esto ..... esto .....	
SERIACIÓN	primeiro esto ..... segundo esto ..... tercero esto .....	además, después, también, por añadidura, primero... segundo, el siguiente, etc.
CAUSALIDAD	esto ..... esto ..... y esto ..... porque esto .....	entonces, por eso, por lo que sigue, entonces resulta que, por consiguiente, como resultado, así que, con el fin de, porque, etc.
PROBLEMA/ SOLUCIÓN	esto ..... porque esto ..... esto ..... y entonces se resuelve .....	
COMPARACIÓN/ OPOSICIÓN	esto ..... igual que/diferente a esto .....	de la misma manera, similarmente, del mismo modo, semejante a, etc. pero, a pesar de, sin embargo, al contrario, en cambio, si bien, por otra parte, en oposición a, etc.

## ANEXO Z

### Mecanismo de formación de palabras en español.

Las palabras están formadas por unidades menores llamadas morfemas, los cuales son de significado léxico y de significado gramatical. Según se combinen entre si los morfemas de significado léxico, distinguimos tres mecanismos de formación palabras:

1. Formación de palabras por **derivación**: consiste en la combinación de un **morfema base** con un **prefijo** o con un **sufijo**.

Ejemplos de derivación por prefijación:

Des <b>leal</b>	<b>recurso</b>	ante <b>ayer</b>	sobre <b>humano</b>
En <b>negrecer</b>	entre <b>vista</b>	sub <b>terráneo</b>	bicic <b>leta</b>

Ejemplos de derivación por sufijación:

<b>Belleza</b>	<b>estrechez</b>	<b>barbero</b>	<b>funcionario</b>	<b>arenal</b>
<b>Cantor</b>	<b>mensajero</b>	<b>cristianismo</b>	<b>mudanza</b>	

2. Formación de palabras por **parasíntesis**: consiste en la integración simultánea de **prefijo** y **sufijo** al **morfema base**.

Ejemplos de parasíntesis:

<b>Agrupado</b>	<b>desalmado</b>	<b>alunizar</b>	<b>enaltecer</b>	<b>empanada</b>
<b>Anormal</b>	<b>inconcebible</b>	<b>repugnancia</b>	<b>embellecer</b>	

3. Formación de palabras por composición: consiste en la unión de palabras (**base + base**). La composición puede ser *ortográfica* o *sintagmática*.

Ejemplos de composición ortográfica:

<b>Cumpleaños</b>	<b>pasatiempo</b>	<b>nochebuena</b>	<b>portavoz</b>
<b>Pellirojo</b>	<b>picaflor</b>	<b>lustrabotas</b>	

Ejemplos de composición sintagmática:

<b>Patas de gallo</b>	<b>ojo de buey</b>	<b>guerra fria</b>	<b>mesa de luz</b>
<b>Control remoto</b>	<b>cuenta corriente</b>	<b>luna de miel</b>	

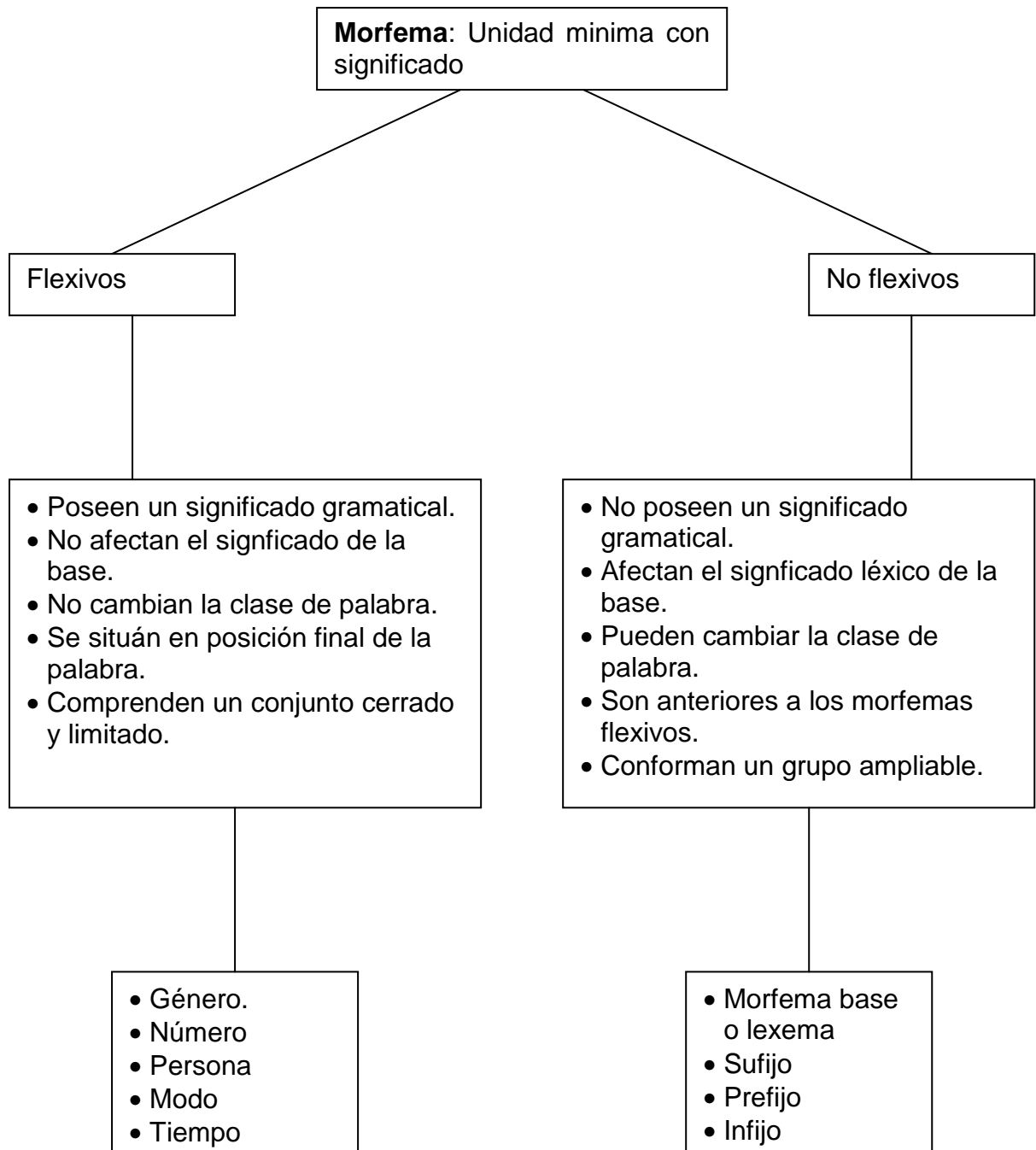
Atención: Hay otro mecanismo de formación de palabras, denominado **Acronimia**, que no depende de los morfemas, sino de la combinación de las letras iniciales de nombres o títulos. Las palabras formadas por acronimia se llaman siglas o acrónimos. Pueden ser escritas sin el punto indicador de abreviatura, admiten artículo, algunos admiten plural, algunos pueden generar derivados, puede escribirse con mayúscula sólo la primera letra.

Ejemplos:

Codicén, Conaprole, Ute, Ose, ovni, ovis, Unicef, sida, sidoso.



## ANEXO AA



## ANEXO AB

### V-F Morfemas

1. Los gramemas son morfemas flexivos.
2. Los sufijos aparecen siempre a la derecha del lexema.
3. Los prefijos son derivativos.
4. Las terminaciones de los verbos conjugados son gramemas.
5. El lexema es el morfema base.
6. Los prefijos son flexivos.
7. Los gramemas son morfemas lexicales.
8. Los interfijos a veces son más de uno.
9. Los morfemas de plural son tres.
10. Los sufijos aparecen antes del género, cuando hay marca de género.
11. Los gramemas pueden ser morfemas de género y número.
12. Los morfemas de plural son –s, –es.
13. El género es singular y plural.
14. Los gramemas son morfemas derivativos.
15. Los pronombres son gramemas.
16. El género aparece antes del número.
17. Los lexemas son siempre plurales.
18. Los verbos conjugados no tienen género.
19. Singular y plural son las dos posibilidades de número.
20. Los gramemas relacionan las distintas partes del discurso.
21. El número tiene morfema sólo para el plural.
22. Los lexemas son los morfemas comunes de la familia de palabras.
23. Los gramemas pueden ser lexemas.
24. Los morfemas de género –a.-o.
25. Las preposiciones aparecen libres o ligadas a lexemas.
26. Los gramemas son morfemas gramaticales.
27. lapí – lápiz
28. pie – pises
29. lápiz - lápices
30. pez – peces
31. in – form – ad – o : pref.-m.b.-suf.-gén.masc.- o número
32. entretenido: pref.-m.b.-sufrágio.
33. Así se limitan las palabras: dábale/arroz/a/la/zorra/el/abad/
34. Son cuatro los mecanismos de formación de palabras.
35. Las palabras acronímicas son aceptables.
36. La palabra se reconoce por los morfemas.
37. La composición ortográfica forma palabras.
38. Escribimos imitando la cadena hablada.
39. La parasíntesis es una enfermedad.
40. Imita la cadena hablada: Teapreciomucho peronotequieroenprimeiro elaño próximo.
41. Gramatical y flexivo es lo mismo con respecto a morfemas.
42. Las palabras autónomas tienen dos sílabas como mínimo.
43. Los morfemas se dividen de acuerdo a su significado.
44. La composición sintagmática presenta espacios.
45. Las palabras son automáticas y dependientes.
46. La 40no es una imitación de la cadena hablada.
47. La unidad menor inmediata a la palabra es el fonema.
48. El género tiene sólo marcas para el plural.
49. Escribimos con espacios intuitiva y empíricamente.
50. Los espacios entre palabras coinciden con las pausas del habla.
51. inflando in – fl – ando pref.-m.b.-suf
52. abreviatura : a – brev – iat – ura
53. bocatormentas : compuesta
54. bocatormentas : sust. + sust.
55. bocatormentas : palabra + palabra
56. bocatormentas : composición ortográfica
57. pluviómetro : composición
58. intenso : parasíntesis
59. reflectivo : derivación
60. avioneta : composición